Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8470438
Centre d'intérêt: 320

La formation et le perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire : vers des aménagements : fiches de discussion / [réalisation de la Direction des politiques et des plans avec la collab. de la Direction générale du développement pédagogique, de la Direction générale des ressources humaines [et] de la Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires]. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, 1983.
156 p. en pag. multiple : graph. ; 28 cm.

Code: 28-1636. Notes bibliogr. au bas des p. Dépouillement: Le partage des responsabilités dans la formation et le perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire -- L'axe professionnel et la composante pratique de la formation des enseignants du primaire et du secondaire -- Le stage probatoire des enseignants du primaire et du secondaire -- Le droit de pratique des enseignants du primaire et du secondaire -- Le perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire.

ISBN 2-550-05925-5

Descripteur(s): *Formation des enseignants *Perfectionnement des enseignants *Personnel enseignant *Stage *Formation pratique *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Le présent document rassemble cinq fiches de discussion élaborées par le ministère de l'Education sur des aspects majeurs de l'organisation de la formation et du perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire. Ces fiches rappellent, en synthèse, les données disponibles et soumettent des questions, des hypothèses, des propositions sous les chefs suivants: le partage des responsabilités entre les partenaires, l'axe professionnel et la composante pratique de la formation, le stage probatoire, le droit de pratique, le perfectionnement. Les résultats des échanges et des débats auxquels ces fiches convient les intéressés devront permettre d'arrêter les dispositions les plus susceptibles de favoriser la prise en charge raffermie et renouvelée de la formation initiale et continue des enseignants par tous ses responsables et ses agents.

Type de document: r

EDUQ 8470438

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

La FORMATION et le PERFECTIONNEMENT des ENSEIGNANTS du primaire et du secondaire

VERS DES AMÉNAGEMENTS

Fiches de discussion

EDUQ 8470438

La formation et le perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire

vers des aménagements

fiches de discussion

Ministère de l'Éducation
juin 1983

Réalisation
de la Direction des politiques et des plans

avec la collaboration

de la Direction générale du développement pédagogique,
de la Direction générale des ressources humaines,
de la Direction générale de l'enseignement et
de la recherche universitaires

ISBN 2-550-05925-5

Dépôt légal: deuxième trimestre 1983

Bibliothèque nationale du Québec

Table des matières

Présentation

Le partage des responsabilités dans la formation et le perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire — Fiche I, pages 1-16

L'axe professionnel et la composante pratique de la formation des enseignants du primaire et du secondaire — Fiche II, pages 1-19

Le stage probatoire des enseignants du primaire et du secondaire — Fiche III, pages 1-23

Le droit de pratique des enseignants du primaire et du secondaire — Fiche IV, pages 1-24

Le perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire — Fiche V, pages 1-72

Présentation

Le présent document rassemble cinq fiches de discussion élaborées par le ministère de l'Éducation sur des aspects majeurs de l'organisation de la formation et du perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire. Ces fiches rappellent, en synthèse, les données disponibles et soumettent des questions, des hypothèses, des propositions sous les chefs suivants: le partage des responsabilités entre les partenaires, l'axe professionnel et la composante pratique de la formation, le stage probatoire, le droit de pratique, le perfectionnement.

En formulant les *Premiers éléments d'une politique* de la formation et du perfectionnement des maîtres en 1981, le ministre de l'Éducation a indiqué son propos de poursuivre la définition d'une politique de caractère plus complet en portant plus avant la recherche et la détermination d'aménagements et de dispositifs par lesquels mettre en oeuvre les orientations énoncées[1]. Les fiches qui suivent s'offrent aux partenaires intéressés comme un instrument pour accomplir cette démarche complémentaire.

C'est la formation des enseignants du primaire et du secondaire qui est prise en considération. Dans le prolongement des mêmes orientations générales, d'autres propositions sont en voie d'élaboration quant à la formation initiale et continue des éducateurs du préscolaire, des enseignants du collégial et des formateurs d'adultes; d'autres propositions encore pourront toucher la pédagogie universitaire.

Les résultats des échanges et des débats auxquels ces fiches convient les intéressés devront permettre d'arrêter les dispositions le plus susceptibles de favoriser la prise en charge raffermie et renouvelée de la formation initiale et continue des enseignants par tous ses responsables et ses agents. Il faudra en particulier réviser le *Règlement numéro 4 relatif au permis et au brevet d'enseignement*. Il

---

(1) *La formation et le perfectionnement des maîtres. Premiers éléments d'une politique*, Discours prononcé par le docteur Camille Laurin, ministre de l'Éducation, à l'Université du Québec à Montréal le 5 mars 1981

faudra également revoir, pour les situer dans les nouvelles perspectives adoptées, les documents d'orientation établis antérieurement sur la formation des maîtres du préscolaire et de l'enseignement primaire (1977), sur la formation pratique (1980) et sur la formation des enseignants spécialistes au primaire et au secondaire (1980); il faudra reprendre de même les documents de consultation aussi parus antérieurement sur la formation des maîtres du secondaire (1980) et sur la formation des maîtres spécialistes en adaptation scolaire (1980). C'est dire que la démarche entreprise à la suite du rapport du Comité spécial de la Commission d'étude sur les universités - définir les premiers éléments de politique, choisir maintenant les aménagements d'ensemble - devra se poursuivre jusqu'à l'application de la politique aux différents groupes d'enseignants et jusqu'à la mise en oeuvre résolue des orientations et des mesures adoptées.

LE PARTAGE DES RESPONSABILITÉS DANS LA FORMATION ET LE PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE

---

s o m m a i r e

1. rappel des premiers jalons de politique: les partenaires et leurs responsabilités

1.1 le ministère de l'Éducation
1.2 les universités
1.3 les autorités scolaires locales
1.4 les associations professionnelles et syndicales
1.5 le Comité de la formation des enseignants
1.6 le Conseil des universités

2. éléments de l'état de question

2.1 les pratiques actuelles
2.2 les recommandations de la Commission d'étude sur les universités
2.3 les recommandations de la Commission d'étude sur la formation des adultes
2.4 les avis du Conseil des universités et de l'Office des professions

3. voies de développement

3.1 observations
3.2 propositions

1. RAPPEL DES PREMIERS JALONS DE POLITIQUE: LES PARTENAIRES ET LEURS RESPONSABILITES

Dans les *Premiers éléments d'une politique* de la formation des enseignants qu'il a formulés en mars 1981, le ministre de l'Education a parlé d'une «définition des responsabilités et des rôles des divers partenaires qu'il importera d'expliciter et, pour l'essentiel, de confirmer; peut-être aussi, sous certains aspects, de compléter»(1).

1.1 Le ministère de l'Education

«Selon ce partage des responsabilités, il revient au ministère de l'Éducation

de définir des politiques générales et des orientations en matière de formation et de perfectionnement des maîtres,

d'identifier certaines priorités nationales,

de répartir équitablement les fonds publics destinés à la formation et au perfectionnement des maîtres,

d'approuver les programmes de formation conduisant à l'obtention d'un permis,

de réglementer l'accès à la profession d'enseignant,

et de procéder à la certification professionnelle des enseignants.

«Ces responsabilités découlent directement de la responsabilité générale de l'État d'assurer à tous les citoyens des services éducatifs de qualité, dont la formation des maîtres constitue assurément un élément essentiel».

1.2 Les universités

«Dans le prolongement de leur mission éducative et culturelle et en réponse au mandat explicite qui leur a été confié, les universités ont la responsabilité

d'élaborer et de dispenser les programmes de formation,

de définir et d'administrer les régimes pédagogiques qui président à la mise en oeuvre de ces programmes,

de constituer des équipes qualifiées de formateurs de maîtres,

de procéder à la sélection des candidats,

---

1. *La formation et le perfectionnement des maîtres. Premiers éléments d'une politique*, Discours prononcé par le docteur Camille Laurin, ministre de l'Education, à l'Université du Québec à Montréal, le 5 mars 1981, p. 15

de sanctionner les études par les diplômes appropriés,

d'assurer aux futurs enseignants l'encadrement pédagogique et professionnel dont ils ont besoin,

de collaborer avec les milieux scolaires à l'élaboration et à la réalisation des programmes de perfectionnement,

de contribuer au développement de la recherche en éducation.

«Comme partie intégrante d'un réseau institutionnel dont j'ai récemment rappelé les impératifs, a continué le ministre, les centres universitaires de formation des maîtres devront, eux aussi, se concerter et coordonner leurs activités en fonction de ces objectifs communs».

1.3 Les autorités scolaires locales

«Quant aux autorités scolaires locales, elles ont un rôle essentiel à jouer

dans l'organisation des stages de formation pratique,

dans l'organisation des activités de perfectionnement - à l'intérieur des comités locaux prévus par les conventions collectives et, éventuellement, dans des comités régionaux de concertation -,

de même que dans l'encadrement de la période de probation.

«Plus globalement, elles participent, par leurs avis et leurs recommandations,

à l'analyse des besoins de formation

et à la définition des orientations».

1.4 Les associations professionnelles et syndicales

«Enfin, les associations professionnelles et syndicales d'enseignants sont également appelées à participer, par leurs avis et leurs recommandations,

à l'analyse des besoins

et à la définition des orientations.

«Leur rôle est particulièrement déterminant en tout ce qui concerne

l'élaboration, l'organisation et l'évaluation des activités de perfectionnement.

«Les comités locaux prévus par les conventions collectives constituent le principal lieu d'exercice de cette responsabilité. Celle-ci pourrait aussi s'exercer dans d'éventuels comités régionaux ou même, si les intéressés le souhaitent et dans le respect des paramètres définis par les conventions collectives, dans certains comités nationaux de perfectionnement».

1.5 Le Comité de la formation des enseignants

Le ministre de l'Éducation ajoutait, au sujet du Comité de la formation des enseignants: «La dynamique de dialogue et de concertation ainsi établie est fondamentalement saine. Cependant, je partage l'avis de ceux qui pensent qu'il manque une table nationale d'échange et de consultation. Je vous propose donc de remettre en marche le «comité de la formation des maîtres», prévu par les articles 5 et 6 du Règlement numéro 4. Après consultation des principaux partenaires, le mandat de ce comité sera reformulé et sa composition sera redéfinie. Il m'apparaît essentiel que, dans ce domaine capital de la formation et du perfectionnement des maîtres, le ministère de l'Éducation puisse profiter des avis et des recommandations d'un groupe-conseil vraiment représentatif».

1.6 Le Conseil des universités

Dans le prolongement des premiers jalons d'une politique des universités posés en février 1981 (1), le ministre de l'Éducation a confié spécifiquement au Conseil des universités, en avril 1982, le mandat de l'évaluation des programmes universitaires existants et projetés. Il a indiqué que le ministère de l'Éducation se retirait du Comité conjoint des programmes qu'il avait formé avec le Conseil, afin de s'adonner davantage à ses tâches de coordination du développement du réseau universitaire en s'appuyant sur les avis du Conseil (2).

Cette décision du mandat du Conseil des universités touche les programmes de formation des enseignants comme tous les programmes universitaires.

---

1. L'*Avenir des universités québécoises. Vers une politique des universités*, Discours prononcé par le docteur Camille Laurin, ministre de l'Éducation, devant les représentants de la communauté universitaire québécoise, à l'Université de Montréal, le 3 février 1981

2. Voir *Le Mandat du Conseil des universités*, Allocution du ministre de l'Éducation au Conseil des universités, le 16 avril 1982

2. ÉLÉMENTS DE L'ÉTAT DE QUESTION

2.1 Les pratiques observées

La profession enseignante offre un cas singulier: elle est la seule qui se trouve soumise à un ministère gouvernemental. Dans les autres professions, en ce qui touche la formation, les partenaires sont les universités, les corporations professionnelles, les milieux d'exercice des professions, les aspirants ou les membres des professions. En ce qui concerne, l'accès aux professions, l'État désigne les diplômes qui y conduisent, mais il délègue aux corporations la responsabilité d'admettre au droit de pratique. Dans la profession enseignante, le ministère de l'Éducation intervient présentement en ces deux domaines de diverses manières:

il indique les grandes lignes des programmes de formation et il définit la nature et la durée de la formation psycho-pédagogique dans des «documents d'orientation»,

il reconnaît les établissements et il approuve les programmes de formation,

il évalue les programmes, en examinant les projets de programmes nouveaux qui ont reçu une recommandation formelle du Conseil des universités et en «rappelant» les programmes existants,

il délivre l'autorisation d'enseigner, soit le permis, soit le brevet d'enseignant,

il atteste officiellement de la scolarité de chaque enseignant en vue de sa classification.

Plusieurs rôles se concentrent dans cette action du Ministère:

- le rôle propre de l'État
  à l'égard du service public de l'enseignement primaire et secondaire
  et à l'égard de la coordination du réseau universitaire dont relève la formation des enseignants;

- d'autres rôles intégrés à ce premier rôle général et assimilables à ceux de la corporation professionnelle
  et de l'employeur.

L'articulation de ces divers rôles et les pratiques qu'ils ont engendrées jusqu'ici appellent une révision à la lumière des *Premiers éléments d'une politique* déjà énoncés, éléments qui peuvent eux-mêmes être clarifiés et complétés.

2.2 Les recommandations de la Commission d'étude sur les universités

Le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants de la Commission d'étude sur les universités affirme que

> «l'enseignement est un cas unique, si l'on considère les moyens dont dispose la corporation,
>
> en l'occurrence le ministère de l'Éducation, pour intervenir dans le contenu des programmes... Le ministère de l'Éducation dispose, en tant que corporation professionnelle des enseignants, des moyens (lois, règlements, directives, politiques) et d'une autorité morale qui donnent à ses interventions, même lorsqu'elles ne sont pas coercitivies, un poids dont on ne retrouve l'équivalent dans aucune corporation professionnelle»(1).

Le Comité recommande

> «que soit reconnue l'autonomie des universités en matière de programmes et de régimes pédagogiques pour les enseignants futurs et en exercice»(2).

Le rôle principal du Ministère, à son avis, doit être

> «l'analyse des besoins, la définition des objectifs des divers niveaux d'enseignement et l'évaluation des institutions d'enseignement». Le Ministère doit «afficher clairement et manifester plus résolument son intention récente d'être un animateur du système plutôt qu'un auteur de programmes»(3).

2.3 Les recommandations de la Commission d'étude sur la formation des adultes

Dans son rapport *Apprendre: une action volontaire et responsable*, la Commission d'étude sur la formation des adultes recommande également que l'on favorise «l'autonomie des universités en matière de programmes et de régime pédagogique pour la formation des futurs enseignants» (4). Elle précise sa recommandation en ajoutant:

> «en conséquence, que le processus d'approbation des programmes de formation des maîtres soit le même que celui des autres programmes universitaires» (5);
>
> «que la définition des besoins de formation des maîtres soit le résultat de la collaboration des enseignants eux-mêmes, des universités et du ministère de l'Éducation» (6);

---

1. *Rapport*, mai 1979, p. 37
2. *Id.*, rec. 3.3, p. 47
3. *Id.*, p. 38
4. *Apprendre: une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente*, février 1982, rec. 297, p. 469
5. *Id.*, rec. 298
6. *Id.*, rec. 299

«qu'au terme d'un processus d'interaction entre le ministère de l'Éducation et les universités, le législateur reconnaisse les programmes de formation des enseignants donnant droit à la pratique» (1).

2.4 Les avis du Conseil des universités et de l'Office des professions

Depuis que le ministre de l'Éducation a saisi de la question, en février 1979, le Conseil des universités et l'Office des professions, les conditions de la formation nécessaire à l'exercice d'une profession font l'objet d'un long processus de réflexion collective. Le Conseil des universités a livré en septembre 1980 un avis préliminaire qu'il s'apprête à compléter (2). L'Office des professions, à la suite d'un premier avis émis en juillet 1980 (3), a recueilli maintes réactions, dont celles du Conseil interprofessionnel du Québec, et il a tenu en avril 1982 des audiences en vue d'un nouvel avis qu'il a annoncé. La formation des enseignants, ainsi que l'ont souligné tant le Comité de la Commission d'étude sur les universités que le Conseil des universités, ne saurait s'abstraire du contexte d'ensemble de la formation des professionnels à l'université, actuellement soumis à l'examen.

Les directions suivantes se dégagent des premiers avis de l'Office des professions et du Conseil des universités quant aux responsabilités des partenaires de la formation des professionnels.

2.4.1 Les universités ont la responsabilité de la formation initiale des professionnels: elles déterminent les objectifs de formation, elles établissent les régimes pédagogiques, elles élaborent et dispensent les programmes, elles évaluent les apprentissages, elles sanctionnent les études.

Chaque programme doit permettre à l'étudiant d'acquérir la compétence nécessaire à l'exercice de la profession choisie; il doit préparer l'étudiant à une pratique professionnelle réfléchie et critique; il doit contribuer au rôle critique et prospectif de l'université à l'égard de l'exercice des professions;

il appartient à chaque établissement universitaire de définir sa politique interne de la formation des professionnels et d'instituer l'organisation qui en permette la mise en oeuvre;

---

1. *Id.*, rec. 300
2. *Avis préliminaire sur la formation des professionnels à l'université*, septembre 1980
3. *Les conditions supplémentaires au diplôme ou à la formation de base et les comités de la formation*, 1980

dans la définition des objectifs de formation, les établissements doivent s'assurer de la participation des étudiants et consulter les corporations professionnelles, les milieux d'exercice des professions et les usagers des services professionnels; le Conseil des universités précise à cet égard que la participation de représentants du milieu au: organismes décisionnels mêmes, comme la commission des études, constitue un des moyens aptes à favoriser une meilleure ouverture de l'université aux préoccupations de la société;

les établissements ont à s'associer les corporations professionnelles et les employeurs dans la réalisation de certaines activités de formation qui se déroulent dans les milieux d'exercice des professions et qui offrent la voie d'une interaction féconde avec eux;

les établissements ont enfin la responsabilité de collaborer avec les corporations et les milieux d'exercice des professions à la formation continue des professionnels.

2.4.2 L'État a la responsabilité, comme l'établit l'article 184 du *Code des professions*, de «déterminer les diplômes délivrés par les établissements d'enseignement qu'il indique qui donnent ouverture à un permis ou à un certificat de spécialistes»; il consulte auparavant l'Office des professions, le Conseil des universités, les établissements d'enseignement et la corporation intéressée.

L'État a également la responsabilité d'ensemble du développement du réseau universitaire; il confie au Conseil des universités la responsabilité de la concertation sur la création de nouveaux programmes et sur toute modification substantielle d'un programme; il veille «à ce que les universités s'assurent que la concertation nécessaire en matière de formation des professionnels s'exerce par l'action des comités des programmes et, qu'à cette fin, elles élargissent leur composition de sorte qu'ils comprennent des représentants des corporations, des employeurs et du public» (1).

---

1. Conseil des universités, *Op. cit.*, p. 24

2.4.3 Les corporations professionnelles ont pour rôle, en matière de formation initiale des professionnels

de collaborer avec les universités à la définition des objectifs de formation et à la réalisation de certaines activités de formation dans les milieux d'exercice des professions,

de collaborer avec le Conseil des universités à l'évaluation des projets de création ou de modification de programmes,

de collaborer avec l'État à la détermination des diplômes ouvrant aux professions,

de dénoncer auprès de l'État, le cas échéant, un diplôme déjà reconnu si des carences telles sont constatées dans la formation ou dans l'évaluation des apprentissages que la protection du public n'est plus assurée.

Il appartient aux corporations d'admettre les candidats, au terme de leur formation initiale, à la pratique professionnelle.

En matière de formation continue, les corporations «établissent les mécanismes appropriés avec les établissements d'enseignement» (1).

2.4.4 Les employeurs ou les milieux d'exercice des professions ont pour rôle, en matière de formation initiale des professionnels, de collaborer avec les universités à la définition des objectifs de formation et à la réalisation de certaines activités de formation sur le terrain.

1. Office des professions, *Op. cit.*, p. 28

3. VOIES DE DÉVELOPPEMENT

Les éléments de l'état de question ainsi rappelés conduisent à préciser, sous certains aspects, la définition des responsabilités des divers partenaires de la formation des enseignants. Des observations et des propositions sont soumises dans ce qui suit. Des déterminations supplémentaires s'avèrent nécessaires quant aux stages de formation ou de probation et quant au perfectionnement; d'autres fiches en traitent distinctement.

3.1 Observations

Les précisions souhaitables, à l'examen des éléments de l'état de question, portent davantage sur le rôle du ministère de l'Education; elles portent aussi sur le rôle du Comité de la formation des enseignants, mais de manière complémentaire, puisqu'il s'agit d'un organisme de conseil auprès du ministre de l'Education dans l'exercice des responsabilités qui lui sont reconnues.

A l'intérieur de la mission éducative de l'Etat, la responsabilité générale est confiée à un ministre «de promouvoir l'éducation (...) et d'assurer le développement des institutions d'enseignement» (1). Il faut voir comment cette responsabilité s'applique aux principaux facteurs qui déterminent les conditions de la formation des enseignants: l'orientation de l'école, la mise en oeuvre de l'école, l'admission à la pratique de l'enseignement, l'attribution du mandat de la formation des enseignants.

3.1.1 L'orientation de l'école. Par l'adoption de l'énoncé de politique et du plan d'action *L'Ecole québécoise*, par la promulgation des régimes pédagogiques qui en découlent, l'Etat remplit son rôle de définir ultimement, après les consultations requises, l'orientation de l'école. Responsable du service public de l'enseignement primaire et secondaire dont la fréquentation est obligatoire et qui conduit à un diplôme délivré par le ministre, le ministère de l'Education exerce le rôle nécessaire de l'Etat: il fixe les objectifs de l'école; il définit les services qu'elle doit dispenser, de même que le cadre général de leur organisation, de leur répartition et de leur financement; il établit ou il approuve les programmes d'études; il agrée le matériel didactique; il arrête les règles générales de l'évaluation des apprentissages et sanctionne les études. Ce faisant, l'Etat projette nécessairement les types de compétences dont l'école a besoin. De ce point de vue, son rôle à l'égard de la formation des enseignants est de dégager, là encore avec la participation des intéressés, le profil de ces compétences et de le faire connaître aux formateurs.

1. «Loi sur le ministère de l'Education», L.R.Q., c.M-15, art. 2

3.1.2 La mise en oeuvre de l'école. Il appartient aux commissions scolaires et aux établissements publics et privés de dispenser les services éducatifs. L'école, telle qu'elle s'implante dans les diverses communautés et telle qu'elle se façonne dans le quotidien, comporte ses exigences dont la formation des enseignants ne peut pas ne pas tenir compte, non certes pour s'y aligner étroitement, mais pour en tirer avec discernement les traits des habiletés requises des enseignants. L'école constitue également le lieu de l'expérience où il est possible d'observer directement les résultats des formations données aux enseignants. Dans la mesure où la définition du cadre général de l'organisation des services et, en négociation avec les syndicats, la détermination des conditions de travail des enseignants relèvent de la responsabilité de l'Etat, celui-ci est associé des commissions scolaires comme employeurs des enseignants et comme responsables du milieu d'exercice de la profession enseignante. De ce point de vue, il lui appartient, conjointement avec les commissions scolaires, de faire valoir auprès des formateurs les exigences concrètes du travail en milieu scolaire et de contribuer à l'évaluation des formations à partir de l'observation des enseignants sur le terrain.

3.1.3 L'admission à la pratique de l'enseignement. La loi demande au ministre de l'Éducation de faire des règlements, en particulier, sur «les brevets d'enseignement et la qualification du personnel pédagogique » (1). Dans le cas de l'acte pédagogique, comme et peut être plus que dans le cas d'autres actes professionnels, l'Etat a le devoir de se faire le gardien et le promoteur du bien commun. Cette responsabilité est d'autant plus pressante que, pour une large part, la profession d'enseignant s'exerce auprès d'une population mineure et, pour ainsi dire, captive: les enfants et les adolescents en âge de fréquentation scolaire obligatoire. Pour les professions qui relèvent du *Code des professions*, l'Etat délègue aux corporations la responsabilité de l'admission à la pratique professionnelle et la responsabilité de la protection du public. Pour les enseignants, c'est lui qui tient à cet égard le rôle de la corporation professionnelle. Non seulement l'Etat désigne les diplômes qui donnent accès à la pratique, ainsi qu'il le fait pour l'ensemble des professions, mais c'est le ministre de l'Education qui délivre l'autorisation d'enseigner et garde le pouvoir de la suspendre ou de la retirer pour cause. De ce point de vue en ce qui concerne la formation des enseignants, le Ministère a un rôle analogue à celui d'une corporation professionnelle. Il importe qu'il

1. «Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation», *L.R.Q.*, c. C-60, art. 30

soit cohérent ici, dans la définition de son rôle, avec ce qu'il préconisera en général des rapports qui doivent prévaloir entre les corporations professionnelles et les universités et des conditions qui doivent s'appliquer à la formation professionnelle universitaire.

3.1.4 L'attribution du mandat de la formation. Auparavant assumé par les écoles normales sous la responsabilité directe de l'Etat, le mandat de la formation des enseignants a été confié aux universités. Le ministre de l'Education a confirmé ce choix en 1981:

> «Les raisons qui, il y a un peu plus de dix ans, militaient en faveur du transfert de la formation des maîtres des écoles normales aux universités, sont toujours valables aujourd'hui. Améliorer la qualité de cette formation, lui donner un statut universitaire, l'enrichir des retombées des activités de recherche des cycles supérieurs, la mettre en contact quotidien avec les lieux où s'élaborent l'ensemble des savoirs: voilà des objectifs qu'il est toujours opportun de poursuivre» (1).

La formation des enseignants relève donc clairement des universités et celles-ci exercent à son égard les mêmes responsabilités qu'à l'égard de toute formation universitaire: elles en déterminent les objectifs, elles conçoivent, élaborent, approuvent, dispensent, évaluent et révisent les programmes, selon toutes les marges d'autonomie et de créativité qui leur appartiennent. C'est en relation avec ce rôle propre des universités que l'Etat doit lui-même tenir les divers rôles qui lui sont impartis à l'égard de la formation des enseignants comme telle: rôle de responsable du service public d'éducation, rôle d'associé des commissions scolaires comme employeurs et responsables du milieu d'exercice de la profession enseignante, rôle de corporation professionnelle des enseignants.

Par ailleurs, dans la mesure où l'Etat, à cause de sa mission éducative générale, répond de la coordination de l'ensemble du réseau universitaire, le ministère de l'Education veille au développement des programmes de formation des enseignants comme des autres programmes universitaires. Il accomplit cette tâche avec l'aide du Conseil des universités auquel a été confiée l'évaluation des programmes nouveaux et existants. En s'appuyant sur les recommandations du Conseil, le Ministère exerce sa fonction de coordination par la reconnaissance des programmes au titre du développement équilibré du réseau. C'est en cohérence avec la politique des universités que le Ministère doit intervenir à l'égard des programmes de formation des enseignants en tant qu'ils sont des programmes universitaires.

---

1. *La formation et le perfectionnement des maîtres*, p. 7

3.2 Propositions

Les observations suscitées par la revue des principaux éléments de l'état de question et par le rappel des orientations énoncées conduisent aux propositions suivantes. Celles-ci visent particulièrement à clarifier le rôle du ministère de l'Éducation et celui du Comité de la formation des enseignants. Il ne semble pas y avoir lieu, en effet, de préciser davantage la définition des responsabilités générales des autres partenaires, telle qu'elle est formulée dans les *Premiers éléments d'une politique* et rappelée plus haut en 1.2, 1.3 et 1.4 pour les universités, pour les autorités scolaires locales, pour les associations professionnelles et syndicales d'enseignants.

3.2.1 Le rôle du ministère de l'Éducation. Il est proposé que le rôle du ministère de l'Éducation à l'égard de la formation et du perfectionnement des enseignants soit le suivant:

a) définir la politique d'ensemble, identifier les priorités nationales, répartir équitablement les fonds publics destinés à la formation et au perfectionnement des enseignants, selon la responsabilité générale de l'Etat;

b) analyser, avec la participation des intéressés, et faire connaître aux universités les types de compétences dont le système éducatif a besoin chez le personnel enseignants (1);

c) établir les prévisions du nombre de nouveaux enseignants nécessaires et les prévisions quantitatives quant aux besoins de perfectionnement des enseignants en exercice (2);

---

1. Les «documents d'orientation» déjà établis ou mis en consultation provenaient d'une démarche en ce sens, mais ils doivent être repris et reliés plus nettement, sans la déborder, à la responsabilité propre du Ministère. Voir *La formation des maître du préscolaire et de l'enseignement primaire*, 1977; *La formation pratique des enseignants*, 1980; *La formation initiale des enseignants spécialistes au primaire et au secondaire*, 1980; *La formation des maîtres de l'enseignement secondaire*. Document de consultation; *La formation des spécialistes en adaptation scolaire*. Document de consultation, 1980.

2. Un modèle et un programme de traitement des données seront présentés dans un document du Ministère à paraître prochainement et les premiers résultats seront bientôt disponibles.

d) collaborer avec les universités, qui en sont premièrement responsables, à la définition des objectifs de la formation des enseignants, de même qu'à l'élaboration et à la révision des programmes; le Ministère intervient ainsi, d'une part, à la manière d'une corporation professionnelle et, d'autre part, en tant qu'associé des commissions scolaires comme employeurs et comme responsables du milieu d'exercice de l'enseignement; les modalités sont celles qu'empruntent déjà les universités et qu'elles sont invitées à développer, par exemple les comités de programmes; le Ministère pourra assurer la contribution requise par la voie de ses directions régionales;

e) collaborer avec les établissements universitaires et avec le Conseil des universités, qui en sont les premiers responsables, à l'évaluation des programmes existants ou projetés de formation des enseignants; là encore, à la manière d'une corporation professionnelle et pour représenter, avec les commissions scolaires, l'employeur et le milieu d'exercice;

f) agréer les programmes et désigner les diplômes qui donnent accès à la pratique de l'enseignement, comme il appartient au ministre responsable des professions de le faire dans le cas des autres professions, par une modalité différente cependant, c'est-à-dire par décision du ministre de l'Education et non par arrêté du Conseil exécutif, dans l'éventualité de carences observées dans la formation ou dans l'évaluation des apprentissages, telles que la protection des usagers des services éducatifs soit compromise, retirer l'agrément accordé au programme;

g) déterminer les conditions nécessaires à la reconnaissance des aptitudes à l'enseignement et régir l'admission à la pratique en délivrant le permis ou le brevet d'enseignant.

3.2.2 Le mandat et la composition du Comité de la formation des enseignants. Il est proposé de reformuler le mandat du Comité de la formation des enseignants prévu déjà par le *Règlement numéro 4* en y incluant le perfectionnement. Le Comité de la formation et du perfectionnement des enseignants serait chargé de faire des recommandations au ministre de l'Education dans les matières suivantes:

a) les types de compétences dont le système éducatif a besoin chez le personnel enseignant;

b) les priorités de la formation initiale et continue des enseignants;

c) la participation du ministère de l'Education aux processus d'élaboration, d'évaluation et de révision des programmes de formation et de perfectionnement des enseignants dans les établissements et dans le réseau universitaire;

d) les conditions et les modalités d'admission à la pratique de l'enseignement.

Les membres du Comité seraient au nombre de quinze, nommés par le ministre de l'Education pour un mandat de trois ans après consultation des associations ou organismes les plus représentatifs des enseignants, des employeurs des enseignants et des formateurs des enseignants.

L'AXE PROFESSIONNEL ET LA COMPOSANTE PRATIQUE
DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE

---

s o m m a i r e

1. constats et données

2. rappel des orientations

3. éléments de réflexion

4. voies de développement

4.1 l'intégration de la formation autour de l'axe professionnel

4.1.1 au plan des programmes

4.1.2 au plan de l'organisation dans les établissements

4.1.3 au plan des rapports entre les centres de formation et les milieux de l'enseignement

4.2 la composante pratique de la formation

4.2.1 conception de la formation pratique

4.2.2 place de la formation pratique

4.2.3 modalités de la formation pratique

1. CONSTATS ET DONNEES

1.1 «Nos régimes de formation des maîtres négligent l'apprentissage professionnel... au profit d'une formation théorique tant en psycho-pédagogie qu'en domaine disciplinaire»: c'est l'observation que formulait le Conseil des universités cinq ans après la prise en charge de la formation des enseignants par les universités (1).

1.2 Des enquêtes menées plus récemment auprès des enseignants confirment ce constat en révélant un taux élevé d'insatisfaction à l'égard des dimensions pratiques de la formation reçue et de la préparation des futurs enseignants à l'exercice de leur profession:

- la formation acquise en éducation ne constitue pas, selon les intéressés, un facteur de succès dans leur tâche (2);
- les enseignants estiment que leur formation les aide peu dans leurs tâches: sur dix-sept aspects soumis à leur appréciation, un seul reçoit une note plus élevée que le point milieu de l'échelle, neuf sont situés autour du point milieu, sept sont au-dessous (3);
- les enseignants suggèrent une formation à la fois plus pratique et plus centrée sur les fondements de l'éducation (4).

1.3 Objet de griefs répétés, la formation pratique a suscité également des travaux. Le Comité conjoint du ministère de l'Education et des universités sur la formation des maîtres a confié à un groupe travail, en 1976, la tâche d'étudier la formation pratique «afin de remédier aux faiblesses du système actuel et de proposer des méthodes de formation mieux adaptées aux attentes du milieu scolaire et aux besoins des candidats à l'enseignement». Le rapport du groupe a été soumis à un comité consultatif, composé de membres venus de tous les milieux intéressés, qui a lui-même formulé un avis en 1977 (5). En recommandant un «système intégré de forma-

---

1. Conseil des universités, *Avis au ministre de l'Education sur la formation des maîtres*, mars 1974, p. 9
2. Roger A. Cormier et autres, *Les enseignantes et enseignants du Québec. Une étude socio-pédagogique*, Ministère de l'Education, Service de la recherche, vol. 6, pp. 17, 18, 103
3. *Id.*, pp. 27-28
4. *Id.*, p. 58
5. *Rapport du groupe de travail chargé d'une étude sur la formation pratique des maîtres. Rapport présenté au Comité conjoint de la formation des maîtres (M.E.Q. - universités)* janvier 1977; *Avis du comité consultatif sur la formation pratique des maîtres au Comité conjoint MEQ - universités de la formation des maîtres*, mai 1977

tion pratique», le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des maîtres, comité de la Commission d'étude sur les universités, a repris substantiellement, en 1979, les mêmes conclusions(1).

C'est sur la base de ces travaux que le ministère de l'Éducation, avec la collaboration des universités et des commissions scolaires, a établi en 1980 un *Document d'orientation* indiquant une visée commune quant à la révision des manières de faire et quant aux efforts à accomplir (2). Ce document d'orientation s'est accompagné d'une *Instruction* aux commissions scolaires en 1981 et en 1982 (3). Dans le cadre de l'élaboration d'une politique d'ensemble de la formation des enseignants, il y a lieu d'examiner comment s'effectue l'appropriation des dispositions ainsi retenues afin de les ajuster et de les enrichir éventuellement à la lumière des *Premiers éléments de politique* énoncés et des expériences observées.

1. Commission d'étude sur les universités, Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants, *Rapport*, mai 1979, pp. 44-45
2. *La formation pratique des enseignants. Document d'orientation*, Ministère de l'Education, Direction générale de l'enseignement supérieur, octobre 1980
3. *La gestion des ressources humaines. La formation pratique des étudiants-maîtres en milieu scolaire. Instruction*, Ministère de l'Education, Secteur primaire et secondaire, 14 janvier 1981 et 19 mars 1982

2. RAPPEL DES ORIENTATIONS

Les *Premiers éléments de politique* ont dégagé les orientations fondamentales de la formation des enseignants (1). Elles découlent de la mission des enseignants, «indissociable de ce qui constitue la raison d'être de l'école elle-même: le développement de l'enfant et la qualité de ses apprentissages». Elles visent la compétence propre des enseignants: l'aptitude à accompagner et à guider les processus d'apprentissage et de développement personnel.

> «Définir l'enseignant comme un éducateur, un pédagogue, un spécialiste de l'intervention éducative, c'est tracer du même coup, a affirmé le ministre de l'Éducation, les orientations et les buts de ce que devrait être sa formation initiale. C'est indiquer que le pôle de cohérence, l'axe central de cette formation doit être l'acte pédagogique et la fonction de pédagogue».

La nécessité d'acquérir cette compétence pédagogique justifie «de considérer la formation initiale des enseignants comme une formation de caractère professionnel, c'est-à-dire une formation résolument orientée vers la maîtrise de la pratique de l'intervention pédagogique». Cette ligne directrice accuse quatre traits de la formation.

2.1 Formation professionnelle ne signifie pas assujettissement aux impératifs d'une pratique conçue étroitement comme la répétition mécanique des mêmes gestes concrets. L'autonomie et la responsabilité qui caractérisent la pratique professionnelle exigent une formation fondamentale, c'est-à-dire tournée vers la compréhension et la maîtrise des fondements des savoirs. La formation des enseignants se situe ainsi dans le cadre de toute formation universitaire de premier cycle et doit favoriser, selon les mots de la Commission d'étude sur les universités, «un haut niveau de culture».

2.2 Autre trait de la formation des enseignants, elle doit être une formation intégrée. Ses diverses composantes, en particulier la compétence nécessaire dans les disciplines à enseigner, doivent s'articuler à l'axe que constitue la préparation à la fonction même de pédagogue: accompagner et guider la personne qui apprend. Les *Premiers éléments de politique* ont ainsi affirmé «le caractère intégrateur de l'acquisition de la compétence pédagogique par rapport aux divers savoirs disciplinaires, y compris ceux des disciplines de type psycho-pédagogique».

---

1. *La formation et le perfectionnement des maîtres. Premiers éléments d'une politique*, Discours prononcé par le Docteur Camille Laurin, ministre de l'Éducation, à l'Université du Québec à Montréal, le 5 mars 1981, pp. 5-6

2.3 Parler de formation professionnelle, c'est évoquer également une formation pratique, c'est-à-dire un entraînement systématique, réfléchi, critique à l'acte professionnel auquel se préparent les candidats. Il n'est pas possible de se former à l'exercice de la pédagogie sans une première expérience directe des conditions concrètes dans lesquelles se pratique cette intervention et sans un contact immédiat avec les interlocuteurs réels auprès desquels on s'apprête à intervenir.

2.4 La formation des maîtres est encore une formation appliquée, c'est-à-dire qu'elle prépare à oeuvrer non pas dans l'abstrait, mais dans le système d'éducation québécois. À cet égard, l'énoncé de politique *L'École québécoise* et les régimes pédagogiques qui en sont issus, les propositions de relance et de renouveau de *La Formation professionnelle des jeunes*, le projet de restructuration pour *Une École communautaire et responsable*, toutes ces pièces convergent désormais dans un même dessin, plus net, du système éducatif, où doivent être lues à nouveau les exigences et les attentes quant à la formation et au perfectionnement des enseignants.

3. ELEMENTS DE REFLEXION

3.1 Le principe est admis: «Les programmes de formation des enseignants doivent être considérés comme des programmes de type professionnel, assurant aux étudiants des conditions adéquates de formation pratique» (1).

La condition de la formation des enseignants est celle de la formation des professionnels à l'université. Ainsi que l'a rappelé la Commission d'étude sur les universités, il est «nécessaire de maintenir un savoir professionnalisé, c'est-à-dire organisé en fonction de pratiques précises»(2). A cet égard, le Conseil des universités a précisé, dans son *Avis préliminaire sur la formation des professionnels à l'université*:

> «- chaque programme universitaire doit préparer le futur professionnel à une pratique polyvalente et à une réflexion critique sur sa propre pratique professionnelle;
>
> «- chaque programme de type professionnel doit aussi permettre à l'étudiant d'acquérir une compétence professionnelle adéquate à son insertion sur le marché du travail» (3).

3.2 Joindre la connaissance des processus d'apprentissage et l'initiation à la pratique pédagogique, associer l'acquisition des savoirs disciplinaires et l'apprentissage de la didactique appliquée à ces savoirs, c'est s'efforcer d'articuler ensemble la théorie et la pratique. Le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants a désigné là une tâche de première importance, en la décrivant ainsi:

> «cette articulation exige que l'enseignant ait bien intégré les cinq volets de sa formation, c'est-à-dire un haut niveau de culture, compris une sensibilisation à la culture technologique, les connaissances et savoir-faire reliés aux matières à enseigner ainsi qu'aux phénomènes d'apprentissage, la connaissance des caractéristiques socio-économiques des clientèles de l'école et la connaissance de leurs implications pédagogiques, enfin une initiation à la problématique des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage et d'adaptation» (4).

---

1. Commission d'étude sur les universités. Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants, *Op. cit.*, p. 41
2. Commission d'étude sur les universités. Comité d'étude sur l'université et la société québécoise, *Rapport*, mai 1979, p. 36
3. *Op. cit.*, septembre 1980, p. 9
4. *Rapport*, p. 24

Le Comité a insisté plus loin sur le sujet, en ce qui touche les «apprentissages»:

> «On entend souvent dire que la formation des enseignants est trop théorique, mais on devrait ajouter que souvent les activités pratiques, par exemple les stages, ne sont pas suffisamment enracinées dans un champ de réflexion; elles deviennent alors des activités à caractère ponctuel, semblables à toute autre activité qui se déroulerait en dehors d'un plan de formation. De ce point de vue, on doit dire que la faiblesse de la formation pratique provient de la faiblesse de la théorie. En réalité, le véritable problème, c'est l'articulation de la théorie et de la pratique, tant dans les activités spécifiquement désignées comme activités de formation pratique (par exemple, les stages) que dans les autres activités de formation» (1).

3.3 Le Comité de la Commission d'étude sur les universités s'inscrivait ainsi dans la ligne de cette conclusion des travaux du COPIE sur la formation des enseignants:

> «Tout processus de formation professionnelle comprend l'acquisition de savoirs et de savoir-faire généralement regroupés sous l'appellation respective de théorie et de pratique. La problématique à laquelle sont confrontés les responsables de la formation découle principalement de la nature et de l'interaction de ces deux composantes... Dans l'implantation d'un programme de formation, théorie et pratique doivent non seulement coexister mais également se trouver des voies d'articulation et d'harmonisation en vue d'engendrer un comportement professionnel optimal. C'est pourquoi la réalisation d'une interaction efficace entre la formation théorique et la formation pratique constitue l'un des problèmes primordiaux de tout processus de formation» (2).

3.4 L'intégration de l'ensemble de la formation des enseignants autour de l'axe professionnel, ainsi que le préconisent les *Premiers éléments de politique* énoncés, exige et favorise à la fois cette articulation de la théorie et de la pratique.

D'un côté, l'acquistion des savoirs disciplinaires, y compris ceux des disciplines de type psycho-pédagogique, doit être poursuivie en fonction de la compétence pédagogique à maîtriser.

> «Chacun sait qu'on peut être très compétent dans une discipline et ne pas être nécessairement apte à guider les apprentissages dans cette même discipline, ou même à faire oeuvre d'éducation. La maîtrise de l'acte pédagogique comporte des exigences variées, qui vont - pour n'en mentionner que quelques-unes - de la connaissance des processus de croissance personnelle à la connaissance des caractéristiques socio-économiques des milieux où cet acte est exercé, en passant par la maîtrise des démarches et des techniques d'apprentissage et la conscience des mécanismes personnels qui peuvent parasiter l'action de l'enseignant lui-même» (3).

---

1. *Id.*, p. 44
2. Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation, «Formation des enseignants. Problématique, orientations, prospectives», *Les Cahiers du COPIE*, 1979, numéro 1, p. 43
3. *Op. cit.*, p. 5

D'un autre côté, la formation pratique même ne saurait occuper simplement une place juxtaposée, surajoutée, encore moins concédée au détriment de la formation théorique. Par-delà certaines dichotomies sommaires, il faut voir que la théorie, particulièrement dans des savoirs comme ceux de la psycho-pédagogie, réclame d'être validée au contact du réel et que la pratique, quand elle s'imprègne de vision et ne se contente pas d'étroites applications, devient un entraînement critique et réfléchi, lui-même porteur de nouvelles compréhensions et de nouveaux apprentissages théoriques.

3.5 L'articulation de la théorie et de la pratique dans la formation s'étend à la recherche. L'un des motifs principaux pour confier à l'université la formation des enseignants n'a-t-il pas été justement que l'on comptait ainsi faire bénéficier la formation de rapports plus immédiats et soutenus avec les travaux et le climat des activités de 2e et 3e cycles, en même temps que la recherche s'appliquerait davantage à la pédagogie et à la didactique et se tiendrait en contact avec les conditions concrètes de l'intervention pédagogique? Ne pourrait-on s'inspirer, pour de nouveaux développements, de l'expérience fructueuse du volet «recherche» du Plan de perfectionnement des enseignants de français et des Plans de perfectionnement des enseignants de l'enseignement professionnel?

3.6 Un aperçu de la documentation courante sur la composante pratique de la formation des enseignants, tel que le résume un comité albertain en citant une étude qu'il avait commandée, fait ressortir les tendances les plus largement observables en la matière:

> «Generally, this review indicated an increased emphasis upon the necessity of relating the training component to school needs, as well as on the importance of teachers devising curricular methods that are adapted to both the individual and the group. In addition, teachers must cooperate with colleagues, outside experts, members of the community and others, and they must be capable of analysing objectively problems, methods and results. The practicum component is a necessary and effective part of a sound initial training program that is required to enable teachers to deal effectively with the classroom situation and with the rapid social, economic, and cultural shifts that occur. The use of practica is widespread throughout various countries as well as within numerous professions.
>
> «In general, the duration of the practical component has increased substantially over the past 10 years in response to interests expressed by teacher educators, student teachers, and practising teachers. The role of the cooperating teacher in transmitting practical knowledge to the student teacher also is emphasized.

«The review also stresses the importance of joint planning of practicum programs with the various groups involved and the needs to establish frameworks for cooperating teachers, faculty consultants, university instructions and students.

> The university, according to literature sources, takes responsability for developing in the teacher a full awareness of his function, ard the significance of his acts. The bridge between the «theoretical» awareness and the actual functions of teaching is practice teaching, and its importance cannot, according to literature sources, be overemphasized (p. 5).

«A major objective for the practicum experience is the integration of theory with practice. Thus, practica should be designed to

> ... bring theoretical and practical aspects of undergraduate teacher education into a clear and interacting type of relationship and to aid students in applying what they learn theoretically to simulated and actual educational situations (p. 5)» (1).

3.7 Le même comité albertain relève comme suit les traits principaux de treize programmes de formation des enseignants examinés parmi ceux que dispensent les universités à travers le Canada, l'attention étant portée en particulier sur la composante pratique:

> «All teacher education programs reviewed incorporated actual in-school practical experience with academic and professional courses. The main goal of the practicum component as outlined in the various programs is the linkage of professional education courses with actual classroom performance. Within this practicum component, the student teacher is expected to:
>
> - acquire knowledge about children;
> - develop curricula;
> - create, innovate, test and revise theories and methodologies;
> - interact with colleagues and professionals;

---

1. *Theory To Practice*. A report commissioned by the Ministers of Alberta Education and Alberta Advanced Education and Manpower to review extended practicum programs at Alberta universities, December, 1981, p. 14

- develop teaching skills and techniques, as well as classroom management and control;

- understand school policies, administrative practices and organization; and

- facilitate self-evaluation and obtain feedback from others in order to improve individual's teaching skills.

«In most universities, three stages of practical experience are provided: familiarization, limited teaching, and extended practicum/internship. Special programs before, during, and after in-school experience are provided to prepare and assist student teachers and to establish a forum for discussion of their experiences. Simon Fraser University places greater emphasis on the importance of the practicum experience as a learning situation for student teachers, rather than as an opportunity to practice what has been taught or as a basis for judging student teachers on their performance.

«Typically, all university programs have a special office responsible for organizing the practicum component, for consulting with school divisions and teachers'associations in establishing objectives, and for recruiting cooperating teachers, placing students, and coordinating all aspects of the in-school program. Evaluation of individual student teachers involves cooperating teachers, faculty consultants, school principals as well as the student teacher. Periodical evaluation of practicum programs also is undertaken.

«Generally students are placed within commuting distance. The two major impeding rural placement are: the costs to student teachers for transportation and accommodation, and the costs to universities for observation and supervision by faculty consultants.

«The duration and sequencing of practicum experiences varies among universities. The general trend in Canadian universities has been to lengthen the total amount of time spent in field placement» (1).

---

1. *Id.*, pp. 15-16. Voir également R.J. Twa et D.D. Dung, *Exploratory Field Experiences in Canadian Teacher Education: Phase I*, 1981, College of Education, University of Lethbridge, Lethbridge, Canada; C. Webb et al., ed., *Exploratory Field Experiences in Teacher Education*, Association of Teacher Educators, U.S.A., 1981

4. VOIES DE DEVELOPPEMENT

4.1 L'intégration de la formation autour de l'axe professionnel

Une première voie de développement paraît s'imposer: prendre en compte résolument que l'enseignant est d'abord un spécialiste de l'intervention pédagogique et que là se trouve l'axe central de la formation. Des questions se posent à cet égard à trois plans:

au plan de l'intégration de l'ensemble des activités dont se compose chaque programme,

au plan de l'organisation interne de la formation des enseignants dans les établissements,

au plan des rapports des centres universitaires de formation avec les milieux scolaires et avec les associations d'enseignants.

4.1.1 Au plan de l'intégration de l'ensemble des activités dont se compose chaque programme,

quels aménagements favoriser, surtout en ce qui concerne la formation des futurs maîtres de l'enseignement secondaire?

Sinon dédoubler les cours dans les disciplines d'enseignement pour qu'ils soient dispensés directement dans la perspective pédagogique - ce qui sans doute n'est pas possible -,

ne peut-on instaurer des activités d'encadrement ou d'accompagnement, animées par les unités de formation des enseignants à l'intention des étudiants qui suivent des cours dans les différentes disciplines d'enseignement?

Ou recourir à des ateliers d'intégration auxquels participeraient, avec les étudiants, des professeurs des disciplines étudiées et des professeurs de l'unité de formation des enseignants?

Ou encore proposer aux étudiants des projets individuels ou collectifs autour desquels s'articulerait l'ensemble de leur formation, peut-être à l'aide d'un tutorat?

De nombreux modèles sont possibles. Quels sont ceux qui ont pu être expérimentés ou auxquels des centres de formation ont pu songer?

Ce qui importe, c'est d'identifier et d'appliquer des moyens praticables et efficaces sur le plan pédagogique. Ainsi le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants observait dans son rapport:

«En ce moment, les questions les plus graves que pose l'intégration ne sont pas des questions de structure. Ce sont des questions sur le sens et le contenu qu'il faut donner aux activités de formation... Le défi de l'heure consiste à contrer le régime de la catétéria et le manque d'articulation des divers éléments que doit contenir une formation à l'enseignement» (1).

La nécessité de renforcer l'axe professionnel de la formation des enseignants est-elle reconnue?

Quels moyens les universités prennent-elles ou envisagent-elles de prendre quant à l'intégration des diverses composantes des professeurs de l'axe professionnel?

4.1.2 Au plan de l'organisation interne de la formation des enseignants dans les établissements,

l'insistance première sur la nécessité de l'intégration pédagogique des activités de formation n'a pas empêché le Comité de la Commission d'étude sur les universités de recommander que chaque université se dote d'une instance clairement identifiée ayant des pouvoirs décisionnels de coordination de toutes les activités de formation des enseignants (2).

L'enjeu sans doute n'est pas de susciter de nouveaux investissements dans les structures, mais de «fournir aux futurs enseignants le soutien d'équipes de formateurs vraiment intégrées et regroupées autour de projets communs de formation de formateurs, et elles-mêmes plus proches des lieux où se prennent les décisions qui les concernent» (3).

L'identification d'une instance de coordination à l'université importe pas seulement pour l'intégration des activités de formation; elle importe aussi pour les rapports de l'université avec les milieux scolaires et avec les associations d'enseignants.

Il doit exister un lieu pour la profession enseignante à l'université. La tradition des écoles normales a-t-elle été reprise à cet égard. La profession enseignante est-elle aussi favorisée que les autres professions?

1. *Op. cit.*, p. 21
2. *Id.*, p. 40
3. *Premiers éléments d'une politique*, p. 8

Quelle est la volonté et quelles sont les expériences des universités quant à l'instauration d'une instance de coordination de la formation des enseignants dans chaque établissement?

Quelles sont les expériences des milieux de la profession enseignante dans leurs communications avec les universités?

4.1.3 Au plan des rapports des centres universitaires de formation avec les milieux scolaires et avec les associations d'enseignants,

une interaction est à promouvoir dans l'identification des besoins, comme aussi dans la réalisation des objectifs de formation.

Ne peut-on repérer déjà des cas où des professeurs d'université prennent les moyens d'expérimenter des aspects des contextes réels dans lesquels évoluent les enseignants?

N'existe-t-il pas des expériences d'échanges réguliers entre professeurs d'université et praticiens de l'enseignement dans des écoles?

Devrait-on envisager de créer des centres régionaux d'enseignants ou de «didacthèques» - un peu sur le modèle anglais des Teachers' Centres - où ces échanges pourraient s'instaurer en s'appuyant sur de la documentation, des matériels et des auxiliaires pédagogiques?

Ne pourrait-on associer des praticiens à des activités de formation en leur confiant des tâches d'enseignement ou d'encadrement?

Les associations d'enseignants ne pourraient-elles associer les futurs enseignants à certaines de leurs activités, comme les congrès et les colloques?

Par quels moyens rapprocher les centres universitaires de formation des besoins des enseignants et des écoles, de la réalité de la pratique de l'enseignement?

4.2 La conception, la place et les modalités de la formation pratique

Une deuxième voie de développement de l'axe professionnel de la formation des maîtres s'offre impérativement: l'attribution de toute sa place à la formation pratique.

4.2.1 Qu'entend-on d'abord par formation pratique?

- Selon le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants,

  «la formation pratique embrasse toutes les activités qui visent à rendre l'étudiant apte à contrôler un modèle d'intervention professionnelle et ayant pour objet d'appliquer dans la pratique les théories enseignées» (1).

- Le document d'orientation ministériel sur la formation pratique des enseignants propose la définition suivante:

  «l'ensemble des activités de formation dans lesquelles l'étudiant-maître

  soit observe des actes professionnels posés par un maître en exercice ou des actes semblables,

  soit s'exerce à de tels actes sous supervision en milieu scolaire ou par simulation en milieu universitaire,

  dans le but de connaître par l'expérience différents aspects de la profession,

  d'acquérir et de développer les habiletés qui lui seront utiles dans la pratique professionnelle,

  de démontrer son aptitude à l'enseignement»(2).

  D'une part, des activités de formation théorique peuvent comporter des prolongements pratiques ou mettre en oeuvre des méthodes actives sans qu'il s'agisse, à proprement parler, de formation pratique. D'autre part, les concepts de «formation pratique» et de «stage» ne s'identifient pas: la formation pratique peut s'accomplir par diverses activités autres que les stages, comme les simulations, les jeux de rôles, le micro-enseignement, les études de cas, les séminaires d'intégration...

---

1. *Rapport*, p. 41
2. Voir *La formation pratique*, pp. 7-9

- En général, les universités nord-américaines parlent d'«exploratory field experiences» qu'elles définissent ainsi:

«pre-service education activities, sponsored by the training institution, which occur typically (but not exclusively) in non-university / college environments and which precede student teaching or intern experiences» (1).

Se référer semblablement à des «essais pratiques en enseignement» présenterait éventuellement des avantages: éviter de confondre l'activité, c'est-à-dire les «essais pratiques», avec la méthode non exclusive des «stages»; conserver aux termes «formation pratique» leur acception large qui englobe l'ensemble de la formation et en désigne une dimension ou un caractère.

Est-ce qu'il se dégage une référence commune quant au concept de «formation pratique»? La définition proposée dans le document ministériel convient-elle? Vaut-il mieux parler d'«essais pratiques en enseignement»?

Est-il possible d'identifier clairement, dans les programmes présentés par les universités, les activités de formation pratique?

1. *Exploratory Field Experiences in Teacher Education*, p. 1

4.2.2 D'autres questions se posent quant à la place que la formation pratique occupe dans la formation des enseignants. Les repères suivants peuvent être considérés.

- Le *Règlement numéro 4* prescrit que, pour être approuvé en vue de l'autorisation d'enseigner, un programme de formation

> «doit comporter au minimum une année, ou l'équivalent, de cours théoriques et de travaux pratiques de nature psycho-pédagogique» (art. 2).

- Le document d'orientation du ministère de l'Education sur *La formation pratique des enseignants* en situe ainsi la place:

> «Sans préjuger des modifications éventuelles pouvant résulter d'une révision de la politique de la formation des enseignants, les universités appliqueront dès maintenant, pour l'amélioration de leurs programmes, les règles d'aménagement formulées ci-après:
>
> 1) dans tout programme de formation initiale des maîtres, le tiers (1/3) de la formation professionnelle de nature psychopédagogique devrait être normalement alloué à la formation pratique;
>
> 2) en aucun cas, la formation pratique ne peut comporter moins de neuf (9) crédits dont au moins six (6) de stages en milieu scolaire» (1).

- Un autre document d'orientation ministériel, sur *La formation des maîtres de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire* (octobre 1977) indique qu'un programme, pour être approuvé par le ministère de l'Education, doit comporter

> «un minimum de quarante-cinq (45) crédits d'études théoriques et de travaux pratiques de nature psychopédagogique, dont dix-huit (18) crédits de formation pratique constitués d'activités en milieu universitaire et de stages en milieu scolaire» (2).

Le document d'orientation sur la formation pratique estime trouver là «un bon exemple de l'importance à accorder à la formation pratique» (3).

1. *Op. cit.*, pp. 13-14
2. *Op. cit.*, p. 13
3. *Id.*, p. 14

- Selon le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants,

> «la place que la formation pratique occupe dans l'ensemble de la formation professionnelle varie de 15% (en administration) à 65% (en médecine dentaire). Pour sa part, la formation pratique de l'enseignant occupe 6% du programme, sauf dans le cas du nouveau programme destiné aux enseignants du préscolaire et du primaire qui exigerait qu'environ 20% du programme soient consacrés à la formation pratique» (1).

- Une enquête auprès de deux-cent-quarante établissements des Etats-Unis fait voir que les étudiants des programmes de formation des enseignants consacrent entre cent et cent-soixante heures de soixante minutes aux «exploratory field experiences» dont la définition a été indiquée plus haut (2).

Quelle place les universités donnent-elles, envisagent-elles ou devraient-elles envisager de donner à la formation pratique dans les programmes de formation des enseignants?

Le ministère de l'Education doit-il préciser la place minima de la formation pratique parmi les conditions d'agrément des programmes de formation des enseignants? Si oui, laquelle?

1. *Rapport*, p. 41
2. *Exploratory Field Experiences in Teacher Education*, p. 17

4.2.3 Les modalités ou les conditions d'efficacité de la formation pratique des enseignants sont ainsi indiquées dans le document d'orientation ministériel:

- assurer l'articulation et l'interaction des enseignements théoriques dispensés en milieu universitaire et des travaux pratiques réalisés en situation d'enseignement;

- favoriser la concertation et la coopération entre les centres de formation de maîtres et les commissions scolaires ou les établissements privés accueillant des stagiaires tout en permettant aux uns et aux autres l'exercice des responsabilités qui leur sont propres;

- reconnaître à l'université le rôle de maître-d'oeuvre des activités de formation pratique en tant que responsable du programme de formation dans son ensemble et de l'évaluation des candidats sous l'aspect de leur aptitude à la pratique de l'enseignement;

- reconnaître à l'organisme ou à l'établissement d'accueil des stagiaires un véritable statut d'associé en raison de la mission qu'il partage dans la formation professionnelle des futurs enseignants et de sa qualité de gestionnaire de ressources complémentaires indispensables à cette formation;

- favoriser l'exercice d'une responsabilité d'équipe tant en milieu universitaire qu'en milieu scolaire dans la formation pratique des candidats inscrits à un programme de formation d'enseignants;

- confier à un coordonnateur dans chaque université et dans chaque commission scolaire ou établissement privé la responsabilité générale de coordonner les communications, la gestion des ressources et la direction des équipes dans le cadre des ententes convenues;

- comporter pour l'université et pour l'établissement d'accueil des stagiaires des garanties concernant les ressources humaines et financières nécessaires à l'atteinte des objectifs du programme de formation pratique;

- s'appuyer sur des ententes, sous forme de protocole ou autre, prévoyant l'aménagement des responsabilités et la description des fonctions des intervenants, plus particulièrement en ce qui concerne les personnes chargées de l'encadrement des stagiaires, tant à l'université que dans l'établissement d'accueil (1)

1. *La formation pratique des enseignants*, pp. 25-26

Ces coordonnées sont exactement dans la ligne des éléments du «système intégré de formation pratique» recommandé par le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des maîtres (1) reprenant les conclusions du groupe de travail chargé d'une étude sur la formation pratique des maîtres en 1977 (2).

Quelle est l'expérience des universités et des milieux scolaires quant à ces conditions d'efficacité de la formation pratique? Quels points présentent le plus de difficultés? Quelles mesures préconiser?

En particulier,

quelles sont les possiblités d'encadrement des universités, dans l'hypothèse où les stages recevraient une plus large place dans la formation?

quelles sont les possibilités d'accueil des commissions scolaires?

la mise en application de l'*Instruction* de janvier 1981 aux commissions scolaires et l'expérience des protocoles d'entente entre universités et commissions scolaires sont-elles avancées et suggèrent-elles des précisions ou des ajustements?

quelles sont les modalités de collaboration des maîtres de stage dans les milieux scolaires: critères et modes de sélection, activités de formation des maîtres de stage, modalités de reconnaissance du travail des maîtres de stage (développement professionnel personnel, association à l'équipe des formateurs des centres de formation, accès à des services de l'université...) ...?

---

1. *Rapport*, pp. 44-45
2. *Op. cit.*, pp. 36-38

FICHE III

LE STAGE PROBATOIRE DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE

s o m m a i r e

1. dispositions actuelles

2. données et constats

3. points de repères

4. voies de développement

1. DISPOSITIONS ACTUELLES

1.1 Aux termes du *Règlement numéro 4 relatif au permis et au brevet d'enseignement* adopté en mars 1966,

> «le permis d'enseignement est décerné à tout candidat qui, après une treizième année d'études ou l'équivalent, a terminé avec succès, dans une institution reconnue, un programme approuvé de formation» (art. 2).
>
> «Le permis est valide pour une période de cinq ans. Il donne droit d'enseigner durant deux de ces cinq années dans une institution reconnue pour les fins du présent règlement. Exceptionnellement, ce droit pourra être prolongé d'une année» (art. 3).
>
> «Le brevet d'enseignement est décerné au détenteur d'un permis qui, après avoir enseigné durant deux ans, conformément à l'article 3, est jugé compétent» (art. 4).

Le Règlement institue un Comité de la formation des maîtres que le ministre de l'Éducation doit consulter dans certaines matières (art. 5), dont celles-ci:

> «la reconnaissance des institutions où le détenteur d'un permis peut enseigner;
>
> «la supervision de l'enseignement dispensé par les détenteurs d'un permis d'enseigner;
>
> «la compétence dont le détenteur d'un permis doit faire la preuve pour obtenir un brevet d'enseignement et les modes d'évaluation de cette compétence» (art. 6).

Le Comité est «chargé de recommander au ministre des critères» relatifs à ces matières (art. 6).

1.2 Le système de stage probatoire ainsi établi s'est implanté à compter de septembre 1971. Il a fait l'objet, dès cette première année, d'un document explicatif publié par le ministère de l'Éducation et paru depuis dans de nouvelles éditions dont la plus récente est de septembre 1982: *Le système de probation. Document de base.* Un guide à l'intention de «toutes les personnes concernées par l'application du système» a également été publié et a connu des rééditions successives jusqu'en septembre 1982: *Guide pour la probation des enseignants.*

Annuellement, des *Règles administratives*, remplacées depuis 1982 par une *Instruction*(1), précisent les modalités d'application des prescriptions réglementaires. Ainsi, il est établi en particulier que les détenteurs d'une autorisation provisoire sont sujets, comme les détenteurs du permis d'enseigner, au stage probatoire.

---

1. Voir *la probation des enseignants*, AG-55-82-07, 19 mars 1982.

2. DONNÉES ET CONSTATS

2.1 C'est à la suite du *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* qu'a été adopté en 1966 le *Règlement numéro 4*. La Commission avait recommandé «que l'attribution du permis permanent ne suive pas immédiatement l'obtention du diplôme universitaire, mais vienne sanctionner une période de probation qui pourrait durer deux ans»(1). Après avoir observé l'existence de cette pratique «dans plusieurs autres systèmes d'éducation», de même que «du côté protestant dans notre province», la Commission situait sa recommandation dans la perspective du perfectionnement des maîtres:

> «Ces années de probation constituent un prolongement de la formation pratique donnée durant les études mais ne peuvent cependant remplacer cette formation pratique ni des stages surveillés. Nous décrivons plus loin cette probation comme un des modes du perfectionnement des maîtres»(2).

Effectivement, c'est sous le titre«Cours de perfectionnement»que la Commission décrit «la probation»:

> «Le jeune maître qui entre dans la carrière possède, outre le diplôme universitaire qui constitue une qualification de base, une certaine expérience pratique acquise au cours des stages qui ont jalonné ses études. Ces stages, ne constituent qu'une première étape de sa formation pédagogique; avant de recevoir le certificat permanent qui l'introduit dans la profession, il devra passer par une période de probation de deux ans. Cette probation permettra sans doute d'évaluer le maître, mais elle lui fournira surtout l'occasion, d'une sorte d'internat, d'un supplément de formation pratique et d'études théoriques, soit pédagogiques, soit spécialisées»(3).

La Commission donne des exemples de cours et de séminaires susceptibles d'accompagner la probation.

> «Ces études, précise-t-elle, ne doivent pas nuire à l'expérience d'enseignement du maître et à la préparation de ses classes, c'est pourquoi elles ne seront pas organisées le soir ou en fin de semaine»(4).

---

1. *Op. cit.*, vol. II, p. 290
2. *Id.*, p. 289
3. *Id.*, p. 310
4. *Id.*, p. 34

> «Au cours de l'année, continue la Commission, le maître débutant sera guidé par un professeur d'expérience...; on allègera sa part de travail pour lui permettre de consacrer plus de temps à la préparation de ses classes, à l'assistance aux cours des meilleurs professeurs. Si le directeur des études le juge à propos, il pourra réunir les maîtres débutants de ses écoles pour discuter avec eux des problèmes qu'ils rencontrent. Les directeurs et les professeurs agiront donc plutôt comme des conseillers que comme des juges; ils respecteront la personnalité propre de chaque débutant et l'aideront à découvrir le style d'enseignement qui lui réussit le mieux. Au terme de la probation, les directeurs et les professeurs qui auront travaillé avec le jeune maître se réuniront en conseil pour préparer un rapport sur ses aptitudes et son enseignement pratique; ils pourront alors recommander que le certificat permanent lui soit immédiatement donné ou, exceptionnellement, qu'une année supplémentaire de probation soit exigée»(1).

2.2 Pour illustrer «le concept de la probation», le *Document de base* publié par le ministère de l'Éducation en 1971 réfère à un article de la *Recommandation* concernant la condition du personnel enseignant adoptée par l'UNESCO en 1966:

> «L'établissement d'une période probatoire à l'entrée dans la profession enseignante devrait être considéré par les enseignants et par leurs professeurs comme destiné à encourager et initier utilement le débutant, à établir et préserver les normes professionnelles appropriées et à favoriser le développement des qualités pédagogiques de l'enseignement lui-même»(2).

2.3 Selon le *Document de base* du ministère de l'Éducation, deux objectifs sont assignés au stage probatoire:

> «permettre au candidat de faire la preuve de sa compétence professionnelle;
>
> «faciliter l'intégration du candidat à la profession enseignante;
>
> «au cours de sa période probaboire, le débutant aura l'opportunité de développer des qualités pédagogiques qui contribueront à l'établissement de la preuve de sa compétence. Il devra répondre progressivement à des exigences d'ordre pédagogique et professionnel définies en partie par son milieu professionnel.

---

1. *Ibid.*
2. *Op. cit.*, art. 39

«La période de probation a été instaurée également pour permettre aux débutants de bénéficier d'un meilleur support pédagogique. Il est important que le probaniste recoure à une aide afin qu'il puisse plus facilement s'intégrer à son milieu professionnel et à la profession enseignante»(1).

2.4 D'après les données de la Direction générale des ressources humaines, au ministère de l'Éducation, l'autorisation d'enseigner - soit le permis, soit l'autorisation provisoire - a été délivrée, de 1971-1972 à 1981-1982, à 56 397 personnes. La Direction estime, à partir d'échantillonnages, que quelque 20 p. cent de ces personnes n'ont pas obtenu ou n'obtiendront pas le brevet d'enseignant faute d'avoir entrepris ou achevé, pour diverses raisons, le stage probatoire; cette proportion s'est sans doute accrue ces dernières années à cause de la difficulté éprouvée par les détenteurs d'un permis d'enseigner à trouver un emploi. Au cours des années considérées, le refus du brevet d'enseignant au terme d'un stage probatoire a été recommandé dans 125 cas. Tous ces cas ont été portés en appel au Bureau de révision institué par le Ministère; le Bureau a recommandé de maintenir le refus du brevet dans 42 cas, de prolonger le stage probatoire ou de délibrer le brevet dans les autres cas.

Dans son rapport de 1981, le Bureau de révision «constate un nombre élevé de cas où le système de probation ne s'est pas appliqué». «Il n'est donc pas surprenant, ajoute-t-il, que certains milieux réagissent d'une façon négative vis-à-vis du système et vont même jusqu'à suggérer l'abolition pure et simple de deux années de probation en les remplaçant par une formation pratique intensifiée à l'université».

2.5 Des études ont porté sur le système de probation des enseignants. Les quatre suivantes peuvent être citées:

Waguih El Masri, *Le système de probation des enseignants*, thèse de doctorat soutenue à l'Université de Montréal en février 1976, à la suite d'une enquête par questionnaire auprès de 246 des 2 458 enseignants qui ont achevé leur probation en juin 1974;

Rapport du groupe de travail chargé d'une étude sur la formation pratique des maîtres, soumis en janvier 1977 au Comité conjoint du ministère de l'Éducation et des universités sur la formation des maîtres; un chapitre du rapport est consacré au stage probatoire et fait état des résultats de rencontres du groupe de travail avec des représentants de six universités et de cinq commissions scolaires de quatre régions;

sous le titre *Orientation au sujet de la probation des enseignants*, document d'information publié en mai 1979 par la Direction générale du développement pédagogique du

1. *Op. cit.*, p. 4

ministère de l'Education, rapport d'un groupe de travail à la suite d'une enquête par questionnaire auprès de 384 stagiaires qui ont achevé leur probation en juin 1978 et auprès de trois répondants, enseignants et directeurs, de chaque stagiaire interrogé;

Lucien Loriot, *La probation et les principaux d'écoles secondaires francophones du Québec*, mémoire de maîtrise présenté à l'Université de Montréal en décembre 1980 à la suite d'une enquête par questionnaire auprès de 260 principaux de trois régions.

Les résultats de ces études laissent voir des lignes convergentes. Premièrement, le système de probation garde en principe la faveur générale, selon son double objectif: vérifier la compétence des nouveaux maîtres, les intégrer dans l'exercice de la profession. Cependant, des questions surgissent: quant à l'admission au droit de pratique, le système est-il efficace, est-il vraiment nécessaire, vérifie-t-il de fait la compétence? 51 p. cent des directeurs d'école, par exemple, estiment qu'il se réduit à une formalité. Quant à l'initiation professionnelle, n'y a-t-il pas lieu, demandent les stagiaires et les directeurs d'école, d'accroître la durée et la qualité des stages pendant la formation à l'université? C'est l'opinion en tout cas de 42 p. cent des directeurs d'école qu'il vaudrait mieux remplacer la probation par les stages.

Deuxièmement, des recommandations touchent divers aspects de l'application du système. Regroupées sous quatre chefs principaux, elles révèlent des ambiguités persistantes.

a) Le plus grand nombre d'observations porte sur les tâches et la composition du Comité de probation qui doit être formé pour prendre charge de chaque stagiaire: directeurs d'école et enseignants répondants des stagiaires soulignent l'ambiguité de leur rôle de personne -ressource et de juge à la fois; les enseignants ont jugé incompatibles leurs statuts de collègue et d'évaluateur auprès des stagiaires, jusqu'à ce que, en 1979, la tâche d'établir la recommandation finale de délivrer ou de refuser le brevet soit confiée non plus au Comité, mais au directeur d'école; celui-ci par contre éprouve de la difficulté à porter la responsabilité d'une recommandation de refus et s'estime également juge et partie.

b) Pour assurer l'aide pédagogique auprès des futurs brevetés, les maîtres répondants au cours des stages de probation disposent de moins d'avantages que les maîtres d'application dans les stages de formation: ils ne sont pas choisis selon des critères aussi soigneusement établis et appliqués, ils ne jouissent d'aucun soutien de l'université et ne reçoivent aucune préparation particulière.

ils doivent surmonter des difficultés considérables d'organisation pour se rendre disponibles alors que stagiaires et répondants ont les uns et les autres leur pleine charge ordinaire de travail...

c) Les stagiaires ont le statut d'un enseignant ordinaire. Ils soulignent la lourdeur de leur tâche d'enseignement et les conditions difficiles dans lesquelles ils doivent faire la preuve de leur compétence. Considérés non pas comme débutants mais comme derniers arrivés, ils reçoivent les charges qui n'ont pas été attribuées aux plus anciens, sans aucun allègement, bien souvent dans un champ autre que celui de leur préparation immédiate.

d) Les liens de la probation et de l'accession à l'emploi recouvrent une autre ambiguité. D'abord, le détenteur d'un permis doit trouver du travail pour au moins deux ans avant l'échéance de cinq ans; certains demandent une reconduction de leur permis sous la forme d'une autorisation provisoire faute d'avoir pu obtenir un emploi; d'autres enseignent à temps partiel, à la leçon ou par suppléance, et accomplissent ainsi leur stage probatoire dans des conditions très désavantageuses. Ensuite, les enseignants refusent de prendre part à des recommandations de nature à affecter le lien d'emploi de leurs collègues stagiaires. Enfin, il y a collusion entre les deux ans de probation avant l'obtention du brevet et les deux ans de service avant l'obtention de l'emploi permanent: il faut agencer les délais de recommandation et de décision relatives à la délivrance du brevet de manière à ce que l'emploi permanent soit accordé en conséquence; quand la recommandation du refus du brevet est portée en appel, les délais de la révision peuvent entraîner que la Commission scolaire doive admettre dans son personnel permanent un enseignant qu'elle ne désire plus employer.

2.6 Selon le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants dans le Rapport de la Commission d'étude sur les universités déposé en mai 1979, le système de probation «n'a pas eu les résultats attendus».

> «De nombreux problèmes se posent quant à l'encadrement des candidats en probation et quant au degré de pertinence des activités de formation que le milieu de travail peut offrir», également à cause du «refus actuel des enseignants quand il s'agit d'évaluer des collègues»(1).

---

1. *Op. cit.*, p. 45

Le Comité observe que «certains proposent l'abolition pure et simple de la probation», mais il estime que «la formule de la probation conserve ses mérites même si les conditions d'application en ont fait jusqu'à présent une pure formalité».

> «Nous souhaitons donc, concluent les membres, que dans la mise en place d'un système intégré de formation pratique, les universités, avec tous les agents concernés, considèrent tout particulièrement le modèle probatoire ainsi que les modes possibles de son intégration à une formation professionnelle de qualité...
>
> «De ce point de vue, la probation serait une partie intégrante de la formation initiale et non du perfectionnement, comme le suggérait notre Document de consultation(...) Une telle intégration permettrait à la probation de devenir un véritable internat, offrant un supplément de formation pratique et d'études théoriques, soit pédagogiques soit spécialisées, comme le recommandait le Rapport Parent»(1).

Mais des conditions s'imposent, insiste le Comité:

> «Si l'organisation de la formation pratique, l'encadrement des stagiaires et des candidats en probation, l'évaluation des activités, l'injection de ressources ne sont pas sensiblement améliorés, c'est en vain qu'on espérera une amélioration du système actuel de probation. (...) De même, aucune amélioration sensible de la situation ne sera possible aussi longtemps que les attitudes ne changeront pas. Le modèle d'équilibre que nous préconisons suppose que l'on reconnaisse de part et d'autre le profit mutuel qu'on peut tirer du travail en commun. Les universités aident les milieux scolaires dans le perfectionnement des enseignants et les commissions scolaires aident les universités à assurer une bonne formation pratique. Il y a là plus qu'une mise en commun de ressources ou des consultations réciproques: il y a un projet commun et un profit mutuel»(2).

Finalement, le Comité recommande

> «que les universités, de concert avec le ministère de l'Éducation du Québec et le milieu scolaire, analysent le système actuel de la probation et les modes possibles de son intégration à la formation initiale des enseignants»(3).

---

1. *Ibid.*
2. *Id.*, pp. 45-46
3. *Id.*, rec. 3.9, p. 48

2.7 Sous le titre *Le Rapport Angers et la formation et le perfectionnement des enseignants*, la Centrale de l'enseignement du Québec a fait connaître au ministre d'État au Développement culturel, en avril 1980, sa réaction au rapport du Comité de la Commission d'étude sur les universités. Au sujet de la formation pratique et de la probation, la C.E.Q. s'exprimait ainsi:

> «Lors de son intervention auprès de la Commission, la Centrale a jugé que la C.E.U. avait toutes les données pour lui permettre de prendre une position éclairée sur l'apprentissage professionnel et a insisté pour que la C.E.U. tienne compte des observations formulées sur la formation pratique des enseignants et particulièrement sur
>
> - le prolongement des stages;
> - leur encadrement;
> - une meilleure définition du rôle des intervenants;
> - une intégration plus rationnelle de l'école;
> - l'élimination du système de probation.
>
> «L'analyse substantielle que le rapport a consacrée à cette question, les recommandations qui en sont issues (3.7, 3.8, 3.9) et le modèle de système intégré de formation pratique proposé rejoignent l'essentiel de nos préoccupations et reçoivent notre accord le plus total. (...) Que le ministère de l'Éducation prenne l'initiative d'amener les universités à une réforme devenue nécessaire à cause des besoins et de la nouvelle réalité en milieu scolaire, nécessaire dans le sens où la probation doit s'intégrer à la formation initiale des enseignants»(1).

2.8 Dans le document de réflexion qu'il a publié en mai 1980 sur *Les éducateurs dont les élèves ont besoin à l'école secondaire*, le Conseil supérieur de l'éducation observe ce qui suit:

> «La période de probation ne permet pas suffisamment de déceler les candidats les plus aptes à la profession. Cette période de probation devrait être plus significative et faire en sorte que le diplôme, même en pédagogie, ne suffise seul à la reconnaissance de la compétence»(2).

2.9 Parmi les provinces canadiennes, six exigent que le candidat au brevet d'enseignement ait accompli avec succès deux années de service. Les autres provinces - Colombie-britannique, Saskatchewan, Ontario, Nouveau-Brunswick - n'imposent pas cette condition (3) L'Ontario a abandonné le stage probatoire en introduisant son nouveau système de reconnaissance des aptitudes à l'enseignement en 1978. Les motifs

---

1. Centrale de l'enseignement du Québec, *Op. cit.*, p. 19
2. Conseil supérieur de l'éducation, *Op. cit.*, p. 18
3. Voir *Conditions d'obtention des brevets d'enseignement au Canada*, Association canadienne d'éducation, septembre 1982

allégués sont les suivants: le stagiaire avait le même statut que l'enseignant ordinaire; un stagiaire aurait pu ne pas réussir dans une commission scolaire et réussir dans une autre; l'évaluation de la compétence d'un candidat établie par la commission scolaire pouvait venir à l'encontre de celle établie par l'université; puisque les enseignants doivent accomplir une année de service avant d'obtenir la permanence d'emploi, il appartient à la commission scolaire de retenir les candidats de son choix(1). Le gouvernement de la Colombie-britannique envisage d'introduire un stage d'un an dans le milieu scolaire avant de délivrer le brevet d'enseignant aux diplômés universitaires(2).

2.10 Les conditions de la formation nécessaire à l'exercice d'une profession font présentement l'objet d'une large réflexion d'ensemble dont ne saurait se soustraire la formation des maîtres.

2.10.1 Dans son Avis *préliminaire sur la formation des professionnels à l'université*, de septembre 1980, le Conseil des universités recommande au ministre de l'Éducation

> «1° de confirmer la responsabilité exclusive de l'université en matière de formation des professionnels (...);
>
> «(2°...) d'inviter les universités à poursuivre, pour les étudiants inscrits à ces programmes, l'atteinte des compétences et des habiletés essentielles à la pratique, excluant celles que le nouveau professionnel doit acquérir en début de carrière dans le cadre de la période d'intégration au marché du travail»(3).

Le Conseil explicite les conséquences quant au rôle des corporations professionnelles:

> «La prise en charge par l'université de l'ensemble de la formation conduisant à l'exercice d'une profession implique
> - que les corporations n'assument plus la responsabilité d'activités touchant à la formation des professionnels, préalables à l'obtention du diplôme conféré par l'université et qui leur donne accès;
> - qu'elles excluent des conditions additionnelles à ce diplôme celles visant à compléter, à prolonger ou à contrôler la formation dont la responsabilité revient à l'université.

---

1. Voir J.G. Godbout et J. Roberge, *La formation et la certification des enseignants de l'Ontario*, Ministère de l'Éducation, Québec, novembre 1981, par. 3.0
2. *Bulletin*, Association canadienne d'éducation, juin 1982
3. *Op. cit.*, p. 19

«Plus concrètement et par rapport aux pratiques actuelles, cela signifie qu'on doit mettre fin aux exigences de cours, de stages ou d'examens professionnels dont le but est de contrôler les connaissances qui sont ou qui devraient être transmises à l'intérieur des programmes de formation. L'abandon par les corporations des fonctions de formation initiale ne les empêchera pas de remplir le mandat que leur confie la loi en matière de protection du public, puisque les fonctions devront se réaliser en étroite collaboration, à l'intérieur de mécanismes où leur présence est assurée»(1).

Le Conseil explicite également les conséquences quant au rôle de l'université: il «insiste» pour que la responsabilité de l'université dans la formation des professionnels «s'exerce dans le cadre plus global de sa mission sociale», en association étroite avec les corporations et dans «une véritable ouverture au milieu», en particulier aux employeurs(2); il indique la nécessité que l'université «se dote d'une politique interne de formation des professionnels qui tienne compte de ces diverses exigences et qu'elle mette sur pied une organisation interne qui en favorise la réalisation»(3). Le Conseil précise les points suivants:

- «Il est nécessaire que les universités apportent une formation adéquate à chaque candidat à l'exercice de la profession (...):

  - chaque programme universitaire doit préparer le futur professionnel à une pratique polyvalente et à une réflexion critique sur sa propre pratique (...);
  - chaque programme de type professionnel doit aussi permettre à l'étudiant d'acquérir une compétence professionnelle adéquate à son insertion sur le marché du travail.

  «L'acquisition de ces connaissances et de ces habiletés spécifiques pourra varier selon les différentes professions. (...) Un consensus doit être conclu (...) et fixer une frontière entre les éléments de formation qui devront être acquis à l'université et ceux dont l'apprentissage résulte normalement de l'expérience en milieu de travail. (...) Ce que l'on doit viser, c'est la définition de standards minimaux que doivent rencontrer les candidats au permis d'exercice tout en laissant aux universités la liberté de déterminer l'organisation pédagogique»(4).

1. *Id.*, pp. 4-5
2. *Ibid.*
3. *Id.*, pp. 7-8
4. *Id.*, pp. 9-10

• «Le Conseil des universités recommande au ministre de l'Éducation

de veiller à ce que les universités

4° dans l'exercice de leur responsabilité, en matière de formation des professionnels, se dotent d'une politique qui permette d'intégrer les objectifs de formation pratique à l'intérieur de leurs objectifs globaux de formation universitaire;

5° précisent mieux, pour chaque formation professionnelle, les limites de la formation qu'elles doivent offrir;

8° évaluent et précisent la place des activités à caractère pratique dans leurs programmes;

9° dans le cas où elles choisissent le stage,
a) déterminent les règles d'opportunité relatives au choix de ce procédé pédagogique;
b) en définissent les objectifs et les critères d'évaluation;
c) conviennent, avec les milieux qui reçoivent les stagiaires, des ententes portant sur l'enseignement, la supervision, l'encadrement et l'évaluation de l'étudiant en stage;
d) contrôlent, de façon périodique, le caractère approprié de ces activités eu égard aux objeectifs qu'elles lui fixent;

(...)

14° de respecter le mode de financement actuel et de ne pas consentir de financement particulier pour les stages»(1).

2.10.2 Dans son avis sur *Les conditions supplémentaires au diplôme ou à la formation de base et les comités de formation*, de juillet 1980, l'Office des professions établit pour principes que

«la formation de base conduisant à l'exercice d'une profession relève des établissements d'enseignement (...);

«en aucun cas, les conditions supplémentaires ne doivent être utilisées pour compléter la formation de base, la prolonger ou en combler une lacune quelconque»(2).

Les «conditions supplémentaires» sont les stages, les cours, les examens sous la responsabilité des corporations. Selon l'Office,

1. *Id.*, pp. 21, 22, 26
2. *Op. cit.*, p. 12

> «il ressort des motifs exprimés par bon nombre de corporations pour justifier les conditions supplémentaires, qu'elles entretiennent des doutes sur la formation théorique et pratique dispensée par les établissements d'enseignement ainsi que sur leurs moyens d'évaluer les étudiants. Ces doutes servent d'appui aux corporations professionnelles pour agir dans un domaine qui relève, en principe, des établissements d'enseignement et pour imposer à leurs candidats certaines «conditions supplémentaires» dont la fonction se distingue difficilement, dans la plupart des cas, de celle de la formation de base»(1).

Quant aux stages en particulier, les objectifs que leur assignent les corporations sont «l'intégration des connaissances théoriques et pratiques», «l'acquisition, par le candidat, de la maturité et de l'autonomie nécessaires à l'exercice de sa profession». L'Office estime qu'«ils sont soumis, à l'exception de certains cas, à une surveillance et à un système d'évaluation qui ne correspondent pas à l'importance et à la signification que les corporations leur attribuent».

> «Si vraiment la plupart de ces stages ne demandent pas, de la part des corporations, un encadrement plus serré que celui qui nous est rapporté, il y a lieu de s'interroger sur la nécessité, voire l'utilité de les imposer comme une condition supplémentaire en vue de l'obtention du permis. Dans ce cas, la protection du public, pour la plupart des stages de longue durée, serait-elle moins bien servie si les nouveaux professionnels, en début de carrière et déjà en possession de leur permis, étaient soumis à un régime d'inspection professionnelle adapté à leur situation?»(2).

Cependant, l'Office reconnaît que «les corporations professionnelles ont la responsabilité de contrôler et, lorsqu'il est démontré que la protection du public l'exige, d'encadrer les candidats au cours de leur initiation aux tâches de leur profession». Mais il insiste: «Comme cette initiation fait suite à la formation de base du candidat, elle ne vise pas à compléter celle-ci ou à la prolonger mais à introduire progressivement le candidat à l'exercice de sa profession»(3).

2.10.3 Le Conseil interprofessionnel du Québec a réagi en octobre 1981, dans son *Avis sur la formation des professionnels*, aux recommandations du Conseil des universités. Il s'oppose à la responsabilité exclusive des universités en matière de formation initiale des professionnels(4). Il estime plutôt que «les établissements d'enseignement et les corporations professionnelles ont un rôle complémentaire» à cet égard(5).

---

1. *Id.*, pp. 7-8
2. *Id.*, pp. 8-9
3. *Id.*, p. 12
4. *Op. cit.*, pp. 36 et 50
5. *Id.*, p. 38

Le Conseil admet la mission sociale des universités. Mais il s'interroge sur la capacité actuelle de l'assumer.

> «Les universités, pour des raisons qui relèvent de leur cheminement propre, se sont peu à peu coupées du monde extérieur et par le fait même du monde professionnel. Certains professeurs n'ont pas une expérience récente et pertinente de l'exercice de la profession. D'autres n'ont pas le goût ou ne se reconnaissent pas la mission de préparer les étudiants pour la pratique immédiate d'une activité professionnelle. De même, les universités n'exigent pas que les professeurs gardent un contact avec les corporations professionnelles (...). En conséquence, nous estimons que le but que se fixent les universités est louable mais qu'elles ne possèdent pas, actuellement, les moyens de l'atteindre (...). Tant et aussi longtemps que le processus de changement dans l'implication des corporations professionnelles au sein des universités n'aura pas été amorcé, il est illusoire de remettre aux seules mains des universités la responsabilité de l'orientation des pratiques professionnelles, même si elles disent qu'elles consulteront»(1).

En commentant également l'avis de l'Office des professions, le Conseil interprofessionnel précise que c'est un rôle «prépondérant» qu'il reconnaît aux établissements d'enseignement dans la formation des professionnels, sans que les corporations ne soient «en aucun cas reléguées, comme semble le dire l'Office, à un rôle de consultation», à la condition plutôt qu'elles aient «un rôle à jouer dans la détermination des objectifs de la formation»(2).

Quant aux «conditions supplémentaires», le Conseil affirme que les corporations doivent conserver le droit de les imposer parce qu'elles leur permettent «d'assurer la protection du public, en leur donnant les moyens de corriger les lacunes» de la formation, puis «de contrôler et d'évaluer la qualité de la formation des futurs professionnels» puisqu'elles ont la responsabilité de délivrer le permis d'exercice. Le Conseil refuse d'accepter «que les conditions supplémentaires soient limitées à des modalités d'insertion» dans un milieu d'exercice de la profession(3).

2.10.4 Le Conseil des collèges a commenté aussi en avril 1982 l'Avis de l'Office des professions avec lequel il exprime son accord général. Trois observations du Conseil peuvent être relevées qui s'appliquent à la formation des professionnels aussi bien à l'université qu'au collège.

---

1. *Id.*, pp. 41-42
2. *Id.*, p. 59
3. *Id.*, p. 60

- «Sans dénier qu'en regard de la protection du public, il peut être souhaitable que le nouveau professionnel assume progressivement les différentes tâches reliées à sa profession, il faut garder à l'esprit que l'encadrement, nécessité par cette exigence particulière de la protection du public, ne doit pas justifier les corporations de retenir l'obtention du permis (...).

  «(...) L'encadrement initial ne doit pas constituer une période de probation pour le nouveau professionnel; les corporations ayant le pouvoir de procéder à des inspections professionnelles périodiques, les nouveaux professionnels auront simplement à subir ces inspections comme tous leurs collègues qui, d'une certaine façon, sont toujours en période de probation.

  «De plus, il revient aux employeurs d'assumer davantage leurs responsabilités lorsqu'ils engagent un nouveau professionnel; si la formation revient aux «établissements d'enseignement», il revient aux employeurs d'initier les jeunes diplômés au marché du travail et de les encadrer en fonction de leurs capacités propres»(1).

- Le Conseil préconise, quant à l'initiation à l'exercice de la profession, la «perspective» de la «formation continue». «Par le biais du Code des professions, il est demandé aux professionnels de veiller au maintien de leur compétence; (...) la responsabilité des corporations à cet égard est de vérifier périodiquement la compétence de leurs membres. (...) Les corporations peuvent donc identifier les difficultés, les déficiences ou l'inaptitude des professionnels évalués»(2).

- «Il est essentiel que ceux qui sont responsables de la formation «de base» soient constamment informés des résultats des inspections professionnelles»(3).

---

1. *Op. cit.*, pp. 20-21
2. *Id.*, p. 23
3. *Id.*, p. 24

3. POINTS DE REPÈRE

Ces données et constats esquissent le contexte dans lequel se situe le système actuel de la probation des enseignants. Des points de repère doivent être identifiés pour tracer les voies d'avenir. Deux sont fournis dans les premiers jalons posés par le ministre de l'Éducation pour une politique de la formation des enseignants; deux autres ressortent de la réflexion sur la formation des professionnels.

3.1 Premier point de repère: la formation des enseignants est une formation professionnelle, axée sur la pratique de l'intervention pédagogique. Premiers et principaux agents de toutes les pratiques éducatives, les maîtres ont cette tâche essentielle: aider la personne à se développer et à apprendre. Là réside la compétence fondamentale à laquelle doit les préparer leur formation: dans l'aptitude à accompagner et à guider les processus de développement personnel et d'apprentissage. Cette formation ne saurait s'acquérir sans rapports avec l'exercice même de l'enseignement et avec les milieux scolaires concrets.

3.2 Deuxième point de repère: la formation initiale des enseignants est une formation universitaire et les universités en sont les maîtres d'oeuvre. Ni fief, ni chèque en blanc, cette responsabilité première est confirmée. Et la formation dispensée doit conduire à l'exercice de la profession. Ce point doit bien s'entendre. Dans la formation des maîtres comme des autres professionnels, la question se pose: faut-il, pour répondre à tous ces besoins qui s'expriment, particulièrement à l'égard de la formation pratique, professionnaliser davantage les programmes et chercher à les faire coïncider plus étroitement avec les exigences immédiates du marché du travail? Le ministre de l'Éducation s'est exprimé ainsi à ce sujet, lors de la conférence tenue par le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) à Toronto, les 19 et 20 octobre 1982, sur l'enseignement post-secondaire dans les années 1980:

> «Je serais porté à répondre d'emblée à cette question par la négative. Mais sans doute vaut-il mieux d'abord s'assurer que les mots eux-mêmes ne sont pas piégés. Si l'on entend par cette professionnalisation accrue un processus qui rendrait plus étroite et plus «pointue» la préparation à la vie active et préparerait plus immédiatement à l'exercice d'emplois spécifiquement définis, je crois qu'il ne faut pas hésiter à affirmer que telle n'est pas la mission de l'enseignement supérieur et que telles ne sont pas davantage les exigences de la réalité dans laquelle oeuvreront les diplômés. Par contre, si l'on pense ici à un rapprochement et à une interfécondation accrue de l'enseignement supérieur et des réalités de la vie active, alors, oui, il faut accroître le caractère professionnel des contenus de formation.

> «L'enjeu est là, très exactement. Il ne s'agit pas de rechercher une adéquation serrée et immédiatement vérifiable entre contenus de formation et exigences du marché de l'emploi ou même de la vie active: cela desservirait les diplômés eux-mêmes, en les enfermant prématurément dans des secteurs étroits et en diminuant leur mobilité et leur capacité de renouvellement. L'enseignement supérieur doit plutôt viser des formations de base, fondamentales, solides et larges, seules capables de nourrir par l'intérieur toutes les démarches de spécialisation. (...) L'éventail croissant des exigences de la vie professionnelle et de la vie active invite à la souplesse, à la polyvalence, aux apprentissages transposables et multiplicateurs.
>
> «Le rapprochement de l'enseignement supérieur vers les réalités de la vie active n'en laisse pas moins de soulever de troublantes questions et d'appeler d'aussi troublants redressements. Mais ce n'est pas en «réduisant» les contenus de formation qu'on fera avancer les choses. La vraie question porte plutôt sur la capacité des systèmes d'enseignement supérieur de s'ajuster aux mutations culturelles, sociales, économiques et industrielles, d'être sensibles et perméables aux nouvelles clientèles et à des besoins changeants, d'y répondre de manière satisfaisante. Il y a là tout un programme pour les personnels des établissements, aussi bien en matière d'enseignement et de recherche qu'en matière d'organisation institutionnelle»(1).

3.3 Troisième point de repère: le stage probatoire des enseignants, s'il est imposé comme condition supplémentaire au diplôme universitaire pour l'obtention du brevet d'enseignant, doit répondre à des exigences démontrées de «protection du public», des élèves en l'occurrence,et non servir à pallier une formation de base incomplète ou insuffisante. Ce point s'éclaire par les deux précédents et le suivant auxquels il s'articule. Il ressort nettement des consensus en émergence sur la formation des professionnels à l'université.

3.4 Quatrième point de repère: la sélection des candidats, la formation initiale, l'intégration au milieu d'exercice de la profession, l'acquisition de l'expérience, l'obtention de la permanence d'emploi, l'évaluation de la formation initiale, la formation continue constituent les éléments et les étapes d'un processus d'entrée et de progrès dans la profession qu'il faut distinguer pour unir. La probation réglementaire actuelle chez les enseignants paraît à cet égard comme un noeud dans ce processus; les objectifs qu'elle vise et les attentes qu'elle suscite s'y enchevêtrent.

---

1. *Assumer le présent, préparer l'avenir: réflexions sur les rapports entre enseignement supérieur et vie active*, 19 octobre 1982, pp. 19-21

4. VOIES DE DÉVELOPPEMENT

Quelques clarifications successives sont susceptibles de permettre de tracer et d'adopter sans tarder des voies pour l'avenir.

4.1 Le propre d'un stage probatoire intercalé entre le diplôme universitaire et le brevet d'enseignant, suivant les points de repères identifiés, est de protéger les élèves des effets d'une prise en charge de leur formation par un maître incompétent. Faut-il maintenir l'obligation du stage actuel une fois cet objectif plus nettement perçu? La réponse jaillit d'elle-même: non. D'une part, la formation initiale assurée à l'université se conçoit comme une formation professionnelle orientée vers la pratique de l'enseignement et assurant au diplômé la compétence nécessaire à l'exercice de la profession enseignante. Si cette formation accuse des lacunes, il faut y remédier immédiatement à la source même et non par le biais d'un palliatif, qui ne va pas lui-même sans lacunes. D'autre part, le stagiaire actuel reçoit le même statut qu'un enseignant ordinaire, le brevet en moins; il se trouve donc seul en charge de sa classe. Si sa compétence demeure encore à prouver, le risque est bien grand de lui confier pleine charge d'élèves pendant deux ans.

4.2 L'attention se tourne dès lors vers la formation initiale sous la responsabilité de l'université. Tout réside dans la clarté du mandat confié à l'université, dans sa volonté et dans sa capacité de l'assumer, avec les collaborations nécessaires. Ce sont des doutes persistants à cet égard qui entretiennent des hésitations quant à la suppression de l'exigence du stage probatoire avant la délivrance du brevet d'enseignant; la condition nécessaire ne paraît pas assurée, à savoir que les programmes de formation et l'organisation institutionnelle des universités fassent droit aux exigences de la formation professionnelle des enseignants selon la compétence requise pour leur confier des élèves. C'est le caractère intégré de la formation autour de l'axe professionnel et ce sont tous les aspects de la formation pratique qui ne cessent de soulever des inquiétudes. Là doivent porter les efforts des universités et des agents dont la collaboration leur est nécessaire. Chaque programme de formation des enseignants doit permettre à l'étudiant d'acquérir une compétence professionnelle qui lui donne accès à la pratique de l'enseignement. L'université atteste que cet objectif est atteint par le diplôme qu'elle délivre et par la recommandation au ministre de l'Éducation d'accorder le droit de pratiquer.

4.3 L'admission dans un programme universitaire et le cours de la formation elle-même sont le lieu naturel et premier de la sélection des futurs maîtres. Il en est d'ailleurs ainsi; mais on ne saurait considérer le stage probatoire comme un dispositif auquel on pourrait toujours s'en remettre de surcroît. C'est véritablement au moment de l'accueil des candidats, puis au long de la formation, par les cours, les séminaires d'intégration, les exercices pratiques et, en particulier, les stages en milieu scolaire - toutes activités soumises à l'évaluation et porteuses de connaissance de soi et de la profession - que les futurs maîtres vérifieront leur orientation et confirmeront leur choix de carrière.

De situer la sélection au moment de la formation initiale et non de la probation n'entraîne pas cependant de contingenter les programmes universitaires, bien qu'il s'en trouve, en ces temps de pénurie d'emploi, pour le préconiser. L'option proposée est de permettre à la sélection de jouer d'elle-même en assistant les étudiants dans leur orientation et leur choix de carrière, en les informant le mieux possible de l'avenir prévisible du marché de l'emploi , en maintenant hautes et fermes les exigences internes de la formation, en proposant la connaissance et une première expérience directe de la profession et de son milieu d'exercice. La sélection opère ainsi non par exclusion ou restriction, mais positivement: en aidant le candidat à choisir judicieusement sa carrière, en assurant à la société des enseignants compétents. De plus, liée de cette manière à la formation initiale, la sélection rend plus aisée la réorientation, même à l'intérieur des sciences de l'éducation dont chacun sait qu'elles peuvent conduire à bien des carrières autres que celle de l'enseignement qui ne disposent pas toutes de leur filière spécifique de formation.

4.4 Dans la perspective de l'abrogation du stage obligatoire de probation, l'attention se porte non seulement vers la formation initiale d'une part, mais aussi, d'autre part, vers l'intégration au milieu de travail, dont la responsabilité incombe à l'employeur, aux associations professionnelles et syndicales. Selon le Conseil des universités, la tâche d'accueillir et d'initier le professionnel au début de sa carrière consiste à lui permettre

> «- l'acquisition des connaissances nécessaires à l'intégration dans un milieu de travail particulier;
>
> «- l'acquisition des connaissances nécessaires à l'exercice d'une activité professionnelle dans une fonction particulière;
>
> «- le début de l'acquisition d'une véritable expérience professionnelle»(1)

---

1. *Avis préliminaire sur la formation des professionnels à l'université*, p.3

Les recommandations formulées en décembre 1981 par le Comité chargé d'évaluer la formation pratique dans les programmes de formation des maîtres des universités albertaines sont à cet égard suggestives:

> «It is recommended that the Minister of Education encourage and assist school jurisdictions to develop procedures such that first-year teachers are provided with appropriate teaching assignments as well as with special support in the form of seminars, professional development opportunities, opportunities to observe other classroom teachers, and ongoing evaluation and feedback.
>
> «It is recommended that in addition to the induction of beginning teachers which is undertaken by all school jurisdictions, the Minister of Education encourage the Alberta Teachers' Association to expand its current activities related to induction to the profession by:
>
> - providing special seminars, discussion groups, social activities, and other functions designed to improve student teachers familiarity with the responsibilities of the teacher as a professional
> - providing special professional development sessions for first-year teachers
> - involving student teachers in Alberta Teachers' Association specialist council conferences and conventions»(1).

L'année d'entrée au travail (Induction year) dans l'enseignement en Grande-Bretagne présente également des traits susceptibles d'inspirer. Elle prête, depuis le milieu des années 1970, à des expériences locales et régionales sur la base de deux mesures arrêtées en principe par le gouvernement dans un Livre blanc qui a fait suite à un rapport d'enquête sur la formation des maîtres en 1972:

- décharge de service d'au moins un cinquième pour permettre aux débutants de recevoir de l'aide, d'observer d'autres enseignants, de participer à des activités de formation;
- désignation de conseillers (tutors) dans chaque école pour aider les débutants(2).

---

1. *Theory To Practice*. A report commissioned by the Ministers of Alberta Education and Alberta Advanced Education and Manpower to review extended practicum programs at Alberta universities, December, 1981, pp. 45-46
2. Voir Conseil franco-québécois d'orientation pour la perspective et l'innovation en éducation, *Missions d'observation sur la formation des enseignants*, Volume I, Expériences anglaises et françaises, Québec 1979, pp.27-49

Cette année d'entrée au travail coïncide avec une année de probation. Là se trouvent les raisons, observe-t-on, de réticences éprouvées par les débutants et leurs conseillers:

> «L'année de «probation» (au terme de laquelle le débutant sera ou non reconnu capable d'enseigner) continue d'être perçue d'abord comme une année au cours de laquelle il faut prioritairement lutter pour survivre. Tant que cette image n'aura pas été transformée pour devenir celle d'une première année de développement professionnel, les tuteurs risquent de rencontrer des résistances à l'exercice de leur rôle de formateurs.
>
> Par ailleurs, «le tuteur qui observe le débutant dans sa classe risque d'être davantage impliqué dans le processus de certification, en fin d'année. C'est une explication supplémentaire de l'attitude de retrait des tuteurs par rapport à ce rôle de conseiller pédagogique qu'on voudrait leur voir assumer»(1).

Il faut voir que la première année d'enseignement revêt une grande importance. La profession enseignante se caractérise, pour deux raisons, par la soudaineté du passage de la condition d'étudiant à celle de professionnel, sans qu'aucune transition puisse être réellement ménagée:

- la tâche de l'enseignant n'est pas divisible; il lui faut faire face à toute situation dans sa globalité et jusqu'à son terme;

- l'enseignant est seul dans sa classe sans que personne ne puisse, sur le champ, lui apporter l'aide qu'en d'autres professions il recevrait de collègues.

Les enseignants sans doute le comprennent. Selon les résultats de l'étude *Les enseignantes et enseignants du Québec*, «aider un jeune professionnel à ses débuts, voilà une suggestion à laquelle adhèrent une très forte proportion d'enseignants (73%)»(2).

4.5 Les mesures qui viennent d'être évoquées pour l'année d'entrée au travail constituent l'amorce de la formation continue. C'est dans des perspectives de développement professionnel tout au long de sa carrière qu'elles doivent engager le débutant. Il ne suffit pas d'avoir acquis la compétence nécessaire pour accéder à la profession; il faut encore maintenir et enrichir cette compétence. Une fiche suivante traitera directement du perfectionnement des enseignants.

---

1. *Id.*, p. 35
2. *Op. cit.*, p. 68

4.6 Le nouveau diplômé et breveté doit d'abord se trouver un emploi. Quand il l'obtient, ce n'est pas d'abord de façon permanente. Il doit se soumettre là à une probation dont l'employeur est responsable en vue du renouvellement de l'engagement ou de l'attribution de la permanence. Ce qui est alors en cause, c'est l'évaluation du rendement du personnel par l'employeur, non seulement d'ailleurs avant l'engagement permanent, mais également après. Le projet *L'École québécoise: une école communautaire et responsable* indique que le ministère de l'Éducation doit «déterminer les règles d'évaluation des divers personnels»(1).

4.7 Enfin, tout ce qui sera éprouvé et observé, au cours de l'intégration au travail et à l'emploi, de la qualité de la formation reçue devra permettre aux nouveaux maîtres, aux écoles, aux commissions scolaires et au ministère de l'Éducation de fournir un feedback aux universités afin de contribuer à l'amélioration de leurs programmes. Des opérations de relance auprès des diplômés, des modalités d'évaluation de la formation des maîtres s'avèrent nécessaires.

En bref, l'hypothèse est

- que le gouvernement abroge les dispositions règlementaires imposant une probation de deux ans avant l'obtention du brevet d'enseignement;

- que les universités assument la responsabilité de la formation professionnelle initiale des maîtres, suivant les dispositions proposées antérieurement quant au partage des responsabilités des partenaires (Fiche I) et quant à l'axe professionnel de la formation (Fiche II);

- que les écoles, les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation adoptent des mesures favorables à l'intégration des débutants au travail et à l'emploi.

---

1. *Op. cit.*, p. 69

FICHE IV

LE DROIT DE PRATIQUE DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE

---

s o m m a i r e

1. dispositions actuelles

1.1 les lois

1.2 les règlements

1.3 les directives

2. points de repère

2.1 l'État et le droit de pratique de l'enseignement

2.2 la formation initiale et le droit de pratique

2.3 les conditions d'obtention du brevet

2.3.1 une formation dans un programme agréé
2.3.2 une formation dans un établissement reconnu

2.4 la recommandation de l'université

2.5 la définition du brevet

2.5.1 le brevet unique
2.5.2 le brevet permanent

2.6 l'autorisation temporaire

2.7 le droit de pratique des maîtres de l'enseignement professionnel

2.8 le droit de pratique des enseignants

3. voies de développement

1. DISPOSITIONS ACTUELLES

1.1 Les lois

1.1.1 Parmi les matières au sujet desquelles le ministre de l'Éducation est «tenu de préparer» des règlements figurent «les brevets d'enseignement et la qualification du personnel pédagogique»(1).

1.1.2 Il est du devoir des commissions scolaires, stipule la *Loi sur l'instruction publique*, «d'engager, pour enseigner dans les écoles sous leur contrôle, des instituteurs et des institutrices ayant les qualités requises par la loi»(2). «Sauf dans les cas spécifiés par les règlements, les commissaires et les syndics d'écoles ne peuvent engager pour occuper une fonction pédagogique en éducation que les personnes pourvues d'un brevet de capacité décerné ou reconnu par le ministre» (art. 206).

1.1.3 Selon la *Loi sur l'enseignement privé*, les établissements privés d'enseignement général, d'enseignement professionnel et d'enseignement pour l'enfance inadaptée doivent «employer des professeurs possédant les qualifications requises au sens des règlements visés à l'article 30 de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation»(3).

1.1.4 À la suite d'une plainte «accusant un instituteur de mauvaise conduite, d'immoralité, d'ivrognerie ou d'infraction grave dans l'exécution de ses devoirs», la *Loi sur l'instruction publique* prévoit une procédure au terme de laquelle le ministre de l'Éducation peut, pour cause, révoquer le brevet d'un enseignant et faire rayer son nom de la liste des enseignants (art.18).

1.1.5 La Comité catholique et le Comité protestant, aux termes de la *Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation*, «sont chargés (...) d) de faire des règlements sur la qualification, au point de vue religieux et moral, du personnel dirigeant et enseignant» des établissements, selon le cas (art. 22).

1.2 Les règlements

Dans le prolongement des dispositions établies dans les lois, des règlements précisent les modalités de la reconnaissance des aptitudes à l'enseignement.

1.2.1 Le *Règlement numéro 4 relatif au permis et au brevet d'enseignement* a été adopté par Arrêté en Conseil le 30 mars 1966(4).

---

1. *Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation*, L.R.Q., c. C-60, art. 30, par. b
2. L.R.Q., c. I-14, art. 189, 1°
3. L.R.Q., c. E-9, art. 31, 38 et 41
4. Voir le texte complet en annexe

Il contient les stipulations suivantes.

- «L'autorisation d'enseigner aux niveaux d'études régis par les règlements du ministre de l'Éducation est décernée par le ministre et elle prend d'abord la forme d'un permis d'enseigner, puis d'un brevet d'enseignement» (art.1).

- «Le permis d'enseigner est décerné à tout candidat qui, après une 13e année d'études ou l'équivalent, a terminé avec succès, dans une institution reconnue, un programme approuvé de formation.

  «La durée et la nature de ce programme varient selon le niveau et les champs d'enseignement auxquels le candidat se destine.

  «Cependant, ce programme doit comporter au minimum une année, ou l'équivalent, de cours théoriques et de travaux pratiques de nature psycho-pédagogique» (art. 2).

  «Le permis est valide pour une période de cinq ans. Il donne droit d'enseigner durant deux de ces cinq années dans une institution reconnue pour les fins du présent règlement. Exceptionnellement, ce droit pourra être prolongé d'une année» (art. 3).

- «Le brevet d'enseignement est décerné au détenteur d'un permis qui, après avoir enseigné durant deux ans, conformément à l'article 3, est jugé compétent» (art. 4).

- «Pour l'application du présent règlement, le ministre de l'Éducation constitue un Comité de la formation des maîtres qu'il doit consulter dans les matières énumérées à l'article 6» (art. 5).

  «(...) le Comité de la formation des maîtres est chargé de recommander au ministre des critères relatifs aux matières suivantes:

  (...)

  c) La compétence dont le détenteur d'un permis doit faire la preuve pour obtenir un brevet d'enseignement et les modes d'évaluation de cette compétence;

  d) La suspension ou le rétablissement du brevet d'enseignement;

  (...)» (art. 6).

1.2.2 L'abrogation du *Règlement du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique* décrétée en 1964 a fait exception pour deux articles touchant l'autorisation d'enseigner et maintenus en vigueur:

- «Dans le cas d'impossibilité de trouver des instituteurs ou des institutrices ayant les qualités requises par la Loi, la permission d'en engager d'autres peut être accordée par le surintendant» (chap. I, art. 27).

- «Il est loisible au surintendant, dans des cas particuliers et exceptionnels, d'accorder un permis annuel renouvelable s'il y a lieu et donnant les droits et privilèges de l'un ou l'autre des brevets réguliers à des candidats qui ont satisfait partiellement aux exigences des règlements du Comité catholique concernant les écoles normales» (chap. XVIII, art. 344).

1.2.3 Un *Règlement relatif à la définition de ce qui constitue une fonction pédagogique ou éducative pour les fins de la Loi de l'instruction publique* a été adopté par l'Arrêté en Conseil numéro 1417 de mars 1970. Il précise l'article 106 de la *Loi sur l'instruction publique* cité plus haut (voir par. 1.1.2). Ainsi, il est déterminé que constitue «une fonction pédagogique ou éducative» «la fonction d'instituteur à plein temps» (art.1) et que, pour cette fonction, «le permis ou le brevet d'enseignement prévu au Règlement numéro 4 du ministre de l'Éducation relatif au permis et au brevet d'enseignement constituent les brevets de capacité exigés» par l'article 206 de la *Loi sur l'instruction publique* (art. 4).

1.2.4 Selon le *Règlement du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation concernant les institutions d'enseignement confessionnelles reconnues comme catholiques*,

«Les membres du personnel d'une institution doivent être de foi catholique. En cas de difficulté à retenir les services d'une personne compétente catholique, les services d'une personne compétente non catholique peuvent être retenus pourvu que cette personne s'engage à respecter le caractère confessionnel de l'institution. Toutefois, l'enseignement catholique ne peut être confié qu'à des personnes de foi catholique» (art. 22).

«Les autorités scolaires ont le devoir de tenir compte des besoins et des exigences propres aux institutions lorsqu'elles procèdent à l'engagement et à l'affectation du personnel dirigeant et des personnels enseignant et non enseignant» (art. 24).

«Pour garantir le droit de l'enfant à un enseignement religieux de qualité, l'institution doit faire en sorte qu'un professeur puisse être exempté de donner cet enseignement

a) lorsque tel professeur persiste à dispenser un enseignement qui n'est pas conforme aux exigences mentionnées aux articles 7 et 8;

b) lorsque la liberté de conscience du professeur l'exige» (art. 25).

1.2.5 Selon le *Règlement du Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation concernant les institutions d'enseignement confessionnelles reconnues comme protestantes*,

«Chaque institution doit engager des enseignants compétents, en nombre suffisant pour dispenser les cours d'instruction morale ou religieuse» (art. 15).

«L'enseignant qui estime que certaines dispositions des règlements du comité ne respectent pas son droit à la liberté de conscience peut être exempté de l'obligation de dispenser l'enseignement moral et religieux (...)» (art. 16).

1.3 Les directives

Le ministère de l'Éducation informe annuellement les commissions scolaires des modalités administratives d'application des dispositions légales et réglementaires touchant l'autorisation d'enseigner(1).

1.3.1 Selon ces directives, l'autorisation d'enseigner délivrée à une personne indique la langue, l'ordre et le champ de l'enseignement auquel elle est habilitée. «Pour les matières de formation générale, le mot «champ» signifie la discipline d'enseignement au sens de l'annuaire 01 de l'enseignement secondaire. Pour les matières de formation professionnelle, le mot «champ» signifie chacun des secteurs d'enseignement au sens de l'annuaire 02 de l'enseignement secondaire»(2).

1.3.2 Les directives ministérielles identifient sept composantes de la qualification de l'enseignant:

a) adaptation de la personnalité à la fonction d'enseignant;

b) maîtrise de la langue d'enseignement;

---

1. Voir *Règles administratives relatives à l'autorisation légale d'enseigner dans les institutions régies par les règlements du ministre de l'Éducation du Québec pour l'année scolaire 1980-1981, 15 mai 1980; Instruction. L'autorisation d'enseigner*, 14 janvier 1981 et 19 mars 1982; *Instruction. Exigences requises pour l'émission d'une autorisation provisoire d'enseigner*, 14 janvier 1981 et 19 mars 1982
2. *Règles administratives*, p. 3

c) connaissance du champ d'enseignement;

d) connaissances théoriques de nature psychopédagogique;

e) aptitude à la pratique de l'enseignement (stages);

f) connaissance du système scolaire québécois;

g) compétence dans l'exercice de la profession (probation)(1).

1.3.3 L'autorisation d'enseigner prend l'une des quatre formes suivantes: le brevet, le permis, l'autorisation provisoire, la lettre de tolérance.

Le brevet d'enseignant est l'autorisation permanente d'enseigner délivrée au candidat qui fait la preuve de sa qualification selon les sept composantes prescrites et qui est citoyen canadien(2).

Le permis d'enseigner est l'autorisation temporaire d'enseigner délivrée au candidat qui fait la preuve de sa qualification selon les six premières des sept composantes identifiées et qui est citoyen canadien ou immigrant reçu(3).

L'autorisation provisoire d'enseigner est délivrée à un candidat qui satisfait partiellement aux exigences de la qualification nécessaire à l'obtention du permis d'enseigner. Les conditions sont les suivantes:

a) le candidat doit faire la preuve de sa qualification selon les trois premières des sept composantes prescrites (voir plus haut, par. 1.3.2);

b) le candidat doit être citoyen canadien ou immigrant reçu;

c) le candidat doit faire la preuve qu'une commission scolaire ou un établissement privé requiert ses services;

d) le candidat s'engage à satisfaire aux conditions qui lui sont imposées en vue de l'obtention d'un brevet d'enseignant

e) l'employeur doit faire la preuve qu'il n'a pu obtenir les services d'un enseignant légalement qualifié pour occuper le poste vacant (4).

Les normes minimales de compétence dans la connaissance du champ d'enseignement - troisième des composantes prescrites de la qualification de l'enseignant - auxquelles le candidat doit satisfaire pour obtenir une autorisation provisoire d'enseigner varient selon le champ et l'ordre d'enseignement.

---

1. *Règles administratives*, p. 4; *Instruction* AG-55-82-05, 19 mars 1982, pp.1-2
2. *Instruction* AG-55-82-05, p. 5
3. *Ibid*
4. Voir *Règles administratives*, p. 6 et *Instruction* AG-55-82-05, p. 2

- «Pour l'enseignement aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (niveaux primaire et secondaire),

  un diplôme universitaire de 1er cycle comportant au minimum deux (2) années d'études universitaires en psychopédagogie ou en psychologie.

- «Pour les disciplines en formation générale au secondaire,

  un diplôme universitaire de 1er cycle (...) comportant au moins une majeure dans le champ d'enseignement ou une formation équivalente.

- «Pour les disciplines de formation professionnelle,

  une formation professionnelle comportant, selon les disciplines,
  soit un D.E.C. (professionnel) ou un diplôme de technicien (ou un diplôme équivalent);
  soit un certificat d'études secondaires professionnelles ou un certificat d'école de métiers (ou l'équivalent);
  et
  une expérience industrielle pertinente d'au moins trois (3) ans;
  et
  une attestation de compétence dans l'exercice du métier ou de la profession.

- «Pour l'enseignement de l'initiation à la technologie,

  une formation comportant
  soit un D.E.C. (professionnel) en techniques physiques ou un diplôme d'études techniques en techniques physiques (ou un diplôme équivalent);
  soit un diplôme universitaire de 1er cycle en sciences physiques (...);
  et
  une expérience industrielle pertinente aux techniques physiques d'au moins trois (3) ans attestée par d'anciens employeurs.

- «Pour l'enseignement de la musique, des arts plastiques, de l'art dramatique et de la danse (niveaux primaire et secondaire),

  avoir complété au moins deux (2) années d'études post-collégiales d'un programme approuvé selon le cas ou une formation équivalente.

- «Pour l'enseignement des langues secondes (niveaux primaire et secondaire),

  maîtriser la langue secondaire à enseigner et détenir un diplôme universitaire de 1er cycle (...) comportant au moins une majeure en études françaises ou anglaises selon le cas ou une formation équivalente»(1).

---

1. *Instruction*, AG-55-82-06, 19 mars 1982, pp. 1-3

L'autorisation provisoire d'enseigner est valide pour deux ans et peut être renouvelée annuellement. Elle indique la commission scolaire ou l'établissement privé où le candidat est autorisé à enseigner au cours de la première année de validité de son autorisation provisoire(1). Les détenteurs de cette autorisation sont soumis au régime de probation(2).

La lettre de tolérance d'engagement est «accordée à un organisme scolaire qui a démontré son incapacité de recruter un enseignant ayant les qualifications requises pour l'émission d'une autorisation provisoire d'enseigner»(3). Elle permet à tel organisme scolaire d'engager telle personne pour tel poste pour un an(4).

1.3.4 Le détenteur d'un brevet d'enseignement obtenu hors du Québec peut recevoir une autorisation provisoire d'enseigner

- **s'il établit la validité de son brevet,**
- **s'il possède une formation universitaire équivalente à celle des diplômés d'études de 1er cycle en formation des maîtres au Québec,**
- **s'il fait la preuve qu'il maîtrise la langue française ou anglaise,**
- **s'il est citoyen canadien ou immigrant reçu.**

«L'organisme scolaire qui désire recruter un enseignant détenteur d'un brevet ou d'un permis obtenu à l'extérieur du Québec devra en outre s'assurer que les services d'une personne dûment qualifiée au Québec pour combler le poste vacant n'ont pu être obtenus»(5).

«L'autorisation provisoire d'enseigner sera remplacée par un brevet d'enseignement lorsque le candidat aura satisfait aux conditions qui lui sont imposées au moment de l'émission de cette autorisation provisoire d'enseigner. Ces conditions sont habituellement les suivantes:

1) **être jugé compétent au terme de sa période de probation;**
2) **réussir l'examen ministériel de qualification sur le système scolaire québécois;**
3) **réussir l'examen ministériel de qualification sur la langue d'enseignement, s'il y a lieu;**
4) **fournir la preuve qu'il est citoyen canadien dans un délai de cinq (5) ans à compter de la date d'émission de l'autorisation provisoire d'enseigner»**(6).

1. *Règles administratives*, p. 6
2. *Ibid.*
3. *Instruction*, AG-55-82-05, p. 2
4. *Règles administratives*, p. 10
5. *Instruction*, AG-55-82-06, p. 3
6. *Règles administratives*, p. 12

2. POINTS DE REPÈRE

L'ensemble de ces dispositions ne va pas sans une complexité qui fait souhaiter quelque clarification et simplification. Certains éléments antérieurs à la réforme des années 60 perdurent sans avoir été intégrés aux nouveaux règlements. Les enseignants à temps partiel ne sont pas pris en compte. La persistance de l'émission de lettres de tolérance suscite de l'étonnement. De façon générale, le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants a estimé que les «politiques relatives aux conditions d'entrée dans l'enseignement manquent de fermeté, tandis qu'il n'existe aucune politique d'ensemble relative à l'affectation des enseignants». «Certains aspects de la politique du ministère concernant les conditions d'exercice de l'enseignement, selon le Comité, devraient être révisés. Ils touchent ses interventions en matière de programmes, de diplômation et de certification»(1). Les Fiches antérieures ont traité déjà du rôle du ministère de l'Éducation et des universités à l'égard des programmes de formation des enseignants. La présente Fiche propose de considérer, à l'aide de quelques points de repère, la responsabilité du Ministère et les modes de son intervention dans l'admission à la pratique de l'enseignement.

2.1 L'Etat a le devoir de veiller aux conditions qui garantissent la qualité du service public d'éducation: parmi ces conditions figure, comme l'une des principales, la délivrance du droit de pratique de la profession enseignante. Cette responsabilité découle à la fois de la mission générale de l'Etat à l'égard du bien commun et de sa mission éducative en particulier.

Il en est d'abord de l'enseignement comme de toute profession soumise à la vigilance de l'Etat, responsable d'en assujettir l'exercice à la protection du public. L'acte pédagogique constitue, en effet, un acte professionnel.

> «L'acte professionnel est bien cette tâche définie qui procure un service essentiel à la société, exige une formation spécialisée et un perfectionnement continu, s'effectue à l'intérieur d'une grande marge de responsabilité et d'autonomie, dans le respect des normes édictées pour sa pratique et d'un code d'éthique, normalement formulés par une association professionnelle (...).
>
> «L'acte pédagogique est bel et bien un acte professionnel. Il procure, en effet, un service essentiel à la collectivité, celui de guider des personnes dans leurs apprentissages et leur développement personnel. Ce service pédagogique est maintenant mieux défini et bénéficie d'une reconnaissance sociale et légale certaine.

1. *Rapport*, mai 1979, pp. 36 et 37-38; voir également *Orientation proposée pour la certification des enseignants*. Document de consultation, Direction du développement pédagogique, Ministère de l'Éducation, mai 1979

Le Règlement numéro 4, qui consacre une sorte de droit de pratique exclusif, nous oriente en ce sens»(1).

De surcroît, le service pédagogique s'inscrit dans la mission éducative même de l'État. Pour réaliser cette mission, l'État fait appel à des enseignants à l'égard desquels entre en jeu sa responsabilité.

«Cette responsabilité est d'autant plus pressante que, pour une large part, la profession d'enseignant s'exerce auprès d'une clientèle mineure et, pour ainsi dire, captive: nos enfants et nos adolescents en âge de fréquentation scolaire obligatoire. Dans le cas de l'acte pédagogique, comme et peut-être plus que dans le cas d'autres actes professionnels, l'État a donc le devoir de se faire le gardien et le promoteur du bien commun»(2).

Selon les dispositions des lois et des règlements au Québec, l'État délivre le droit de pratique de la profession enseignante et en autorise l'exercice dans les écoles primaires et secondaires. Dans les professions régies par le *Code des professions*, c'est la corporation professionnelle qui reçoit le mandat d'admettre à la pratique professionnelle; il en va de même en d'autres États pour la profession enseignante(3). Le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants n'a pas observé cependant que soit remise en cause la responsabilité actuelle de l'État. «Nul ne préconise, affirmait-il dans son *Rapport* de mai 1979, l'alignement de l'enseignement sur le Code des professions»(4). Le ministre de l'Éducation a confirmé, en énonçant les premiers éléments d'une politique de la formation des maîtres, qu'il entre dans les responsabilités du ministère de l'Éducation de «réglementer l'accès à la profession d'enseignant et de procéder à la certification professionnelle des enseignants»(5).

2.2 L'autorisation d'enseigner délivrée par l'État est l'acte par lequel l'État déclare un candidat admis à la pratique de l'enseignement dans les écoles du Québec de manière à assurer à toutes les personnes qui y recourent des services éducatifs compétents, soit du point de vue général de la protection des usagers, soit du point de vue de la qualité même des services qui relèvent de la mission éducative de l'État.

Cette responsabilité de l'admission à la pratique de l'enseignement est corrélative de celle de la formation initiale des candidats confiée aux universités. L'autorisation d'enseigner s'accorde à un candidat qui a terminé avec succès un programme agréé de formation

---

1. Camille Laurin, ministre de l'Éducation, *L'enseignante et l'enseignant: des professionnels*, décembre 1981, p. 16
2. *La formation et le perfectionnement des maîtres. Premiers éléments d'une politique*, Discours prononcé par le docteur Camille Laurin, ministre de l'Éducation, le 5 mars 1981, p. 7
3. Voir, par exemple, Edward G. Archer et Bryan T. Peck, «Self-government for the teaching profession: the Scottish experience», dans *Education Canada*, vol. 22, n. 2, été 1982, pp. 24-29
4. *Op. cit.*, p. 37
5. *Op. cit.*, p. 15; voir Fiche 1 sur le partage des responsabilités

des maîtres dans un établissement reconnu. Dans le cas des professions définies par le *Code des professions*, bien que la responsabilité de l'admission même à la pratique soit assignée à des corporations autonomes, il est établi semblablement que le gouvernement «peut, par règlement, déterminer les diplômes délivrés par les établissements d'enseignement qu'il indique qui donnent ouverture à un permis ou à un certificat de spécialiste» (art. 184).

2.3 La condition de l'obtention de l'autorisation d'enseigner est ainsi d'avoir terminé avec succès un programme agréé de formation des maîtres dans un établissement reconnu.

2.3.1 Qu'entendre par programme agréé? C'est le programme de formation des maîtres dont le ministre de l'Education déclare qu'il conduit à la pratique de l'enseignement.

Un critère général d'agrément paraît admis: il doit s'agir d'un programme de premier cycle universitaire d'une durée d'au moins trois ans.

Un autre critère général est, sans doute, que le programme de formation soumis à l'agrément doit répondre aux besoins qu'il appartient au ministère de l'Education, dans son rôle de corporation, d'identifier et de faire connaître aux universités. A cet égard, il ressort clairement des premiers éléments de politique formulés par le ministre de l'Education, que le caractère professionnel de la formation des maîtres doit orienter les programmes et présider à l'intégration de leurs objectifs et de leurs activités. Cette exigence fondamentale doit-elle être précisée davantage dans une grille ou un jeu de critères explicitant des traits de la compétence attendue des candidats à la profession enseignante? Dans la ligne des composantes de la formation dont font état les dispositions actuellement en vigueur (voir, plus haut, par. 1.3.2), les traits suivants pourraient en ce cas être désignés:

connaissance du développement de la personne,

connaissance des processus d'apprentissage,

capacité d'identifier et de soutenir, en relation avec d'autres professionnels, les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage de même que les enfants doués,

formation en didactique,

formation en évaluation des apprentissages,

connaissance d'un champ ou d'un secteur de l'enseignement,

aptitude à l'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques socio-économiques des élèves et à la promotion de modèles socio-culturels exempts de discrimination sexuelle,

connaissance du système scolaire québécois,

formation pratique, incluant des stages en milieu scolaire.

maîtrise de la langue d'enseignement française ou anglaise,

formation au travail en équipe et aux techniques de rencontres individuelles ou collectives...

Cependant, une telle liste semble ressortir à l'explicitation des besoins auxquels la formation doit répondre. Tous ces éléments se ramènent à un même critère d'appréciation des programmes en vue de leur agrément: le caractère professionnel de la formation, c'est-à-dire sa capacité de préparer à la pratique de l'enseignement.

Des minima doivent-ils être déterminés? Le *Règlement numéro 4* actuel précise qu'un programme, pour être approuvé, «doit comporter au minimum une année, ou l'équivalent, de cours théoriques et de travaux pratiques de nature psycho-pédagogique» (art. 2). Dans l'hypothèse de l'abrogation des dispositions réglementaires imposant un stage probatoire, le souci encore plus accentué de la formation pratique peut inciter à s'assurer d'un minimum de stages en milieu scolaire, par exemple neuf semaines. De telles déterminations rassureraient ceux qui ont peine à faire confiance tout à fait aux universités; elles répondraient aussi au voeu de formateurs de maîtres de connaître les critères précis d'agrément des programmes. Mais elles présentent des inconvénients qui les rendent non souhaitables: elles ne laissent pas aux universités toute leur responsabilité, une fois que le Ministère aura bien assumé la sienne en établissant nettement les besoins auxquels la formation des maîtres doit correspondre; elles durcissent la distinction de la formation «psycho-pédagogique» du reste de la formation, dans un ensemble qui devrait être intégré autour de l'axe professionnel; elles favorisent la standardisation des programmes plutôt que la créativité des formateurs.

2.3.2 Qu'entendre par établissement reconnu? C'est l'établissement universitaire que le ministre de l'Éducation déclare habilité à présenter des diplômés candidats à la pratique de l'enseignement.

Il suffit d'établir qu'est reconnu toute université québécoise qui dispense un programme agréé de formation des maîtres. Dans le cas des professions régies par le *Code des professions*, le gouvernement «indique» les établissements d'enseignement dont les diplômes conduisent à la pratique professionnelle (art.184). Il n'y a pas lieu d'introduire un agrément des établissements distinct de l'agrément des programmes, attendu qu'un programme obtient et conserve l'agrément non seulement s'il correspond aux besoins par sa structure et sa composition, mais encore si les conditions de sa mise en oeuvre sont satisfaisantes.

De façon générale, pour être admis à la pratique de l'enseignement dans les autres provinces canadiennes, un candidat doit détenir un diplôme universitaire d'un établissement reconnu et avoir complété, soit au cours des études conduisant à son diplôme soit en plus de ces études, au moins une année de formation pédagogique; la Saskatchewan exige un an et demi de formation pédagogique.

> «Un certain nombre de provinces ont accepté le principe, mis de l'avant au Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), que les brevets d'enseignement soient transférables. Pour pouvoir recevoir un brevet d'enseignement dans une province ou un territoire autre que la leur, les candidats doivent remplir les trois conditions suivantes: 1) avoir un brevet d'enseignement valide remis par un gouvernement provincial ou territorial, 2) être détenteur d'un diplôme sanctionnant trois ou quatre années d'études dans une université agréée par un gouvernement provincial et 3) avoir suivi un cours de formation pédagogique d'un an ou l'équivalent, et réussi, ce qu'atteste un établissement de formation pédagogique agréé par un gouvernement provincial ou territorial. Jusqu'à présent, les candidats qui répondent à ces conditions pourront, en Alberta, en Ontario, au Nouveau-Brunswick et à l'Ile-du-Prince-Edouard, recevoir un brevet professionnel provisoire»(1).

2.4 Dans la pratique actuelle, chaque université recommande la candidature de ses diplômés à l'autorisation d'enseigner. Le formulaire que fournit la Direction générale des ressources humaines du ministère de l'Éducation comporte l'attestation par l'université que le candidat diplômé satisfait aux exigences des six premières des sept composantes de la formation, la septième étant le stage probatoire (voir, plus haut, par. 1.3.2). Cette recommandation est établie sous la responsabilité d'un responsable autorisé, c'est-à-dire en fait le registraire ou son délégué qui répond de la correspondance entre le diplôme ou le bulletin cumulatif et les composantes de la formation désignées par le Ministère.

L'on s'est demandé plus haut (voir par. 2.3.1) si la liste des composantes de la formation ne fait pas partie de l'identification des besoins que la formation doit viser à satisfaire et que le Ministère doit établir, selon son rôle de corporation professionnelle, afin que les universités y prennent appui pour l'élaboration et la révision de leurs programmes et afin que s'applique le critère général d'agrément des programmes: préparent-ils à la profession enseignante? De même ici, on peut se demander si la recommandation de l'université en regard des composantes de la formation ne fait pas double emploi avec le diplôme lui-même et avec le bulletin cumulatif: n'est-ce pas ce que semble indiquer le fait que l'établissement de cette recommandation est confié par les universités au registraire?

---

1. *Conditions d'obtention des brevets d'enseignement au Canada*, Association canadienne d'éducation, septembre 1982, p. 1

Le diplôme atteste en effet qu'un étudiant a complété avec succès un programme de formation, programme qui doit correspondre aux besoins de la profession enseignante s'il a été agréé. Si bien qu'il peut être envisagé, dans ces conditions, de faire l'économie de la recommandation soumise par l'université si, corrélativement, sont clarifiés et raffermis les processus d'identification des besoins, d'élaboration, de révision, d'approbation et d'agrément des programmes, incluant les droits de regard qui engagent le Ministère, dans son rôle de corporation professionnelle, à observer les conditions dans lesquelles sont effectivement dispensés les programmes(1). À moins que la recommandation ne s'entende comme l'attestation particulière du directeur du programme ou du responsable de la formation des enseignants selon laquelle le candidat, ayant satisfait aux exigences du programme et ayant obtenu le diplôme, est apte à l'enseignement.

2.5 Une formation professionnelle des enseignants semble conduire à un droit de pratique général, comme dans l'ensemble des professions. Sans doute, c'est le sens que prend la recommandation de la Commission Angers, réitérée par la Commission Jean, que le brevet d'enseignement soit unique et permanent.

> «Nous recommandons que la certification donne lieu à l'émission d'un brevet unique et permanent d'enseignement et que l'on applique cette mesure aux enseignants détenteurs d'anciens brevets»(2).

> «Que l'on certifie les enseignants, y compris les détenteurs d'anciens brevets, par l'émission d'un brevet unique et permanent»(3).

La Commission Jean place sa recommandation «dans le contexte de l'éducation permanente»(4). La Commission Angers explicite ainsi la sienne:

> «Une fois admis à la profession, les enseignants devraient jouir d'un brevet unique et permanent d'enseigner. Ce brevet certifierait que l'enseignant a la compétence voulue pour enseigner dans les écoles du Québec et assurerait son droit de pratiquer sa profession dans ce système. Cette certification, selon nous, doit être permanente, car une politique révisée de la main-d'oeuvre affirmerait clairement que les changements du système doivent être situés au niveau du recyclage et du perfectionnement des enseignants. La grande majorité de nos interlocuteurs s'est montrée favorable à cette proposition. Il faut que l'enseignant, une fois dûment qualifié, ne voie pas son brevet remis en question, pas plus qu'un médecin ou un avocat ne se voient contester leur certification respective. (...) La certification signifie qu'un enseignant est *capable d'enseigner*, c'est là sa spécificité permanente»(5).

---

1. Voir *Fiche 1* sur le partage des responsabilités
2. Commission d'étude sur les universités. Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants, *Op. cit.*, p. 47
3. Commission d'étude sur la formation des adultes, *Apprendre: une action volontaire et responsable*, février 1982, rec. 301, p. 470
4. *Id.*, p. 469
5. *Op. cit.*, p. 38

2.5.1 Un brevet unique. Puisque le brevet détermine actuellement l'ordre et le champ de l'enseignement auquel est habilité un enseignant, on peut compter 268 brevets différents(1). Mais le brevet détermine encore la langue d'enseignement: il faut donc multiplier ce nombre par deux. Avec le temps, le brevet d'enseignant s'est spécifié de plus en plus, au point de ne porter que sur des aires de compétence très étroites. Des influences se sont conjointes, dont celle d'une certaine spécialisation dans les disciplines d'enseignement au cours de la formation universitaire et celle des critères de capacité servant à l'affectation des enseignants aux tâches de l'école.

Pour ce qui est de la formation à l'université, il faut voir que la compétence et l'insertion professionnelles proprement dites ne se limitent pas à l'exercice d'un emploi spécifique, ainsi que le ministre de l'Éducation l'a rappelé.

> «Aujourd'hui, se préparer au marché de l'emploi, c'est se préparer à être mobile, à être sans cesse capable d'apprendre de nouvelles façons de faire, de maîtriser de nouvelles technologies, de s'adapter à de nouveaux environnements. Ce n'est pas sans raisons qu'on parle de plus en plus d'habiletés «génériques» ou «transversales» comme éléments indispensables de la compétence professionnelle proprement dite. Les carrières professionnelles des individus seront de moins en moins rectilignes et étroitement sectorielles. (...) Le respect des faits aussi bien que la fidélité à la mission même de l'enseignement supérieur commandent d'emblée qu'on ne s'enferme pas dans une approche réductrice de ce que sont la compétence professionnelle et l'aptitude à exercer un emploi»(2).

Ces propos s'appliquent assurément à la formation en vue de la profession enseignante. Loin d'aller en contradiction avec une insistance sur le caractère professionnel de cette formation, ils en éclairent le sens. Ce dont il s'agit, ici comme dans les autres formations, c'est de «viser des formations de base, fondamentales, solides et larges, seules capables de nourrir par l'intérieur toutes les démarches de spécialisation». «L'éventail croissant des exigences de la
la vie active invite à la souplesse, à la polyvalence, aux apprentissages transposables et multiplicateurs»(3).

---

1. Voir, plus haut, par. 1.3.1 et *Table servant à la codification*, Service de la certification et de la probation des maîtres, mai 1981
2. Assurer *le présent, préparer l'avenir: réflexions sur les rapports entre enseignement supérieur et vie active*, Allocution prononcée par le docteur Camille Laurin, ministre de l'Éducation du Québec, à l'ouverture de la Conférence du C.M.E.C. sur l'enseignement postsecondaire au Canada dans les années 1980, à Toronto, le 19 octobre 1982, pp. 11 et 12
3. *Ibid.*, p. 20

À la charnière de la formation et de la pratique professionnelles, le brevet d'enseignant doit également porter sur une compétence de base. Il doit établir que son détenteur est apte à l'enseignement, comme professionnel de l'intervention pédagogique. Depuis 1978, l'Ontario délivre un tel brevet, le même pour tous les enseignants, permettant d'enseigner dans les écoles de la province, ne spécifiant ni ordre, ni champ d'enseignement.

Pour ce qui est des critères nécessaires à l'affectation, s'ils sont indispensables, ils peuvent intervenir autrement que par le brevet d'enseignant. Ainsi, au brevet d'enseignant, l'Ontario joint une «carte des qualifications» de l'enseignant portant mention des qualifications de base acquises au cours de la formation initiale et des qualifications supplémentaires acquises au cours d'activités de perfectionnement. C'est la voie que le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants propose d'adopter:

> «Pour faciliter l'affectation des enseignants en fonction de leur compétence et en fonction des besoins spécifiques du milieu scolaire, on pourrait envisager la formule d'une *feuille de route* de l'enseignant. Cette feuille de route inclurait l'ensemble de ses activités de formation et de perfectionnement. (...) Il s'agit de trouver une formule qui facilite l'affectation des enseignants à des tâches correspondant à leur compétence spécifique afin d'éviter le problème malheureusement trop courant des enseignants spécialisés dans un domaine donné mais affectés ailleurs»(1).

Parallèlement aux qualifications particulières des enseignants, les exigences minimales de compétence professionnelle particulière pour accomplir les diverses tâches spécifiques de l'enseignement doivent être connues. C'est au point de rencontre de ces doubles données que pourra s'effectuer au mieux l'affectation des enseignants. À la «carte des qualifications» des enseignants doit correspondre une «carte des critères minimaux de compétence» - ou de capacité - particulière pour enseigner dans un champ donné. Ainsi, par exemple, une précision du projet exposé dans *L'École québécoise: une école communautaire et responsable* indique que «dans le souci d'assurer la qualité de l'enseignement de la religion, les comités catholique et protestant pourront déterminer les critères de compétence professionnelle devant présider à l'affectation des professeurs de cet enseignement de leur confession respective»(2). Ces dispositions favoriseraient la mobilité des enseignants, en même temps que le respect de leurs compétences particulières en regard des exigences de l'enseignement.

1. *Op. cit.*, p. 39
2. *Op. cit.*, p. 78

Un «concept de capacité» a été matière de négociations locales jusqu'ici entre enseignants et employeurs. Le Conseil supérieur de l'éducation a observé que le concept offre ainsi, d'un milieu à l'autre, «des variations de nature et d'extension qui n'en garantissent pas toujours l'authenticité». C'est pourquoi il a recommandé

> «que le concept de capacité soit défini sur le plan national d'une manière univoque selon des critères pédagogiques;
> que ces critères garantissent notamment:
> une préparation et une expérience pertinentes dans la matière enseign
> une préparation adéquate à l'enseignement auprès de la catégorie d'élèves confiés à l'enseignant»(1).

Le critère de capacité fait partie des nouvelles conditions de travail des enseignants. Un concept général de «capacité» a été par là défini. Mais on peut envisager que, dans une étape ultérieure, il faille articuler au concept général des critères déterminés d'une manière plus immédiatement appliquée aux champs d'enseignement.

2.5.2 Un brevet permanent. La préoccupation exprimée ici par le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement vise «l'utilisation de la certification comme un moyen de forcer ou d'inciter les enseignants à se perfectionner».

> «Il y a là, à l'égard des enseignants, affirme le Comité, un injustifiable traitement d'exception qui cause en grande partie ce que, dans le chapitre précédent, nous appelions idéologie du rattrapage. Les problèmes de perfectionnement des enseignants entrés de plein droit dans l'enseignement ne doivent plus être dénaturés en problèmes de recertification». Il n'en reste pas moins que «le perfectionnement est une exigence liée à la nature même de l'enseignement»(2).

Le danger que signale par là le Comité ne paraît plus guère menaçant quand on note cette clause de l'*Entente* entre les enseignants et leurs employeurs:

> «Un enseignant ne peut se voir obligé de suivre des cours ou de se soumettre à des exigences particulières, afin d'obtenir une qualification légale différente de celle qu'il détient déjà ou qu'il s'apprête à obtenir» (art.5-3.20, 1979-1982).

Par contre, permanent ne signifie pas irrévocable. La loi prévoit que le ministre de l'Éducation peut révoquer, pour cause, le brevet d'un enseignant (voir, plus haut, par. 1.1.4). Breveté ne signifie pas non plus intouchable. De manière générale,

---

1. *Pour une amélioration des ententes collectives*, Avis au ministre de l'Éducation adopté le 24 février 1982, pp. 23-24
2. *Op. cit.*, p. 39; voir Fiche V sur le perfectionnement des enseignants

il relève du rôle de corporation que joue le ministère de l'Éducation de veiller, comme il appartient de le faire à toute corporation professionnelle, aux conditions d'exercice de la profession enseignante. À cet égard, le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants a formulé l'observation suivante:

> «Nulle consultation n'existe entre le ministère et les enseignants sur la définition des conditions d'exercice - carence dénoncée par la «Provincial Association of Protestant Teachers» (PAPT) - tandis que les rapports entre le ministère et les commissions scolaires semblent, sur ce plan, pour le moins ténus. Il en résulte une absence sérieuse d'encadrement et d'évaluation»(1).

D'une part, si elle s'avère difficile, l'évaluation du personnel enseignant ne peut simplement être abandonnée: le Ministère et les commissions scolaires ont là à mettre en oeuvre davantage leur responsabilité. Mais c'est là le rôle de l'employeur. D'autre part, les élèves disposent-ils de quelque recours dans le cas de fautes professionnelles susceptibles de les léser? Le guide d'application de la Charte des droits de la personne en milieu scolaire, *Jeunes égaux en droit et responsables*, offre un instrument utile. Mais il n'existe pas de procédures de plainte qui seraient comparables aux procédures de grief dont peuvent se prévaloir les enseignants ou aux procédures de plainte auxquelles peuvent recourir les usagers de services dispensés par des professionnels autres que les enseignants. Faut-il engager les enseignants à se donner l'équivalent d'un code d'éthique et d'un comité de discipline? Une concertation est-elle possible à ce sujet entre le ministère de l'Éducation et les associations professionnelles et syndicales des enseignants? Les modalités de recours éventuellement instaurées devraient-elles s'articuler à la fonction de «protecteur des élèves» qu'il est envisagé de créer(2)?

2.6 L'autorisation d'enseigner prend la forme ordinaire d'un brevet permanent. Elle doit parfois prendre la forme extraordinaire d'un permis temporaire quand un organisme ou un établissement ne peut recourir à aucun breveté disponible pour combler un poste; en ces années de surplus de personnel, la situation se présente de moins en moins fréquemment.

Le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants a recommandé que «la pratique de l'émission de tolérances d'enseignement pour fins d'engagement du personnel enseignant soit définitivement abolie»(3). Il n'y a pas lieu, en effet, de la maintenir: il est désormais possible de recourir à du personnel qualifié.

---

1. *Op. cit.*, p. 37
2. Voir *L'École québécoise: une école communautaire et responsable*, p. 71
3. *Op. cit.*, p. 48

Cette qualification peut, cependant, n'être que partielle chez des candidats à l'enseignement qu'une commission scolaire voudrait engager à défaut de trouver des enseignants brevetés. Le cas se présente en particulier pour l'engagement de maîtres de l'enseignement sans avoir complété la formation pédagogique prescrite. Il se présente aussi pour l'engagement de maîtres qui ont reçu leur formation à l'extérieur du Québec, qui doivent compléter cette formation au moins par une connaissance du système scolaire du Québec et qui doivent, s'ils sont étrangers au pays, acquérir la citoyenneté canadienne. Une autorisation extraordinaire doit alors pouvoir être accordée sous la forme d'un permis temporaire qui rende possible de commencer d'enseigner tout en complétant les conditions pour l'obtention du brevet.

2.7 Il faut s'arrêter aux maîtres de l'enseignement professionnel. Si le brevet d'enseignement ne peut être obtenu qu'au terme d'une formation universitaire de trois ans, comme il a été préconisé plus haut (par. 2.3), l'autorisation extraordinaire devra se renouveler longtemps dans le cas d'un candidat engagé pour sa compétence et son expérience dans un métier ou des techniques en vue de l'enseignement professionnel. Une alternative paraît s'imposer:

- ou bien exiger des futurs maîtres de l'enseignement professionnel aussi bien que de tous les autres maîtres une formation au cours de trois années universitaires;

- ou bien maintenir l'exigence actuelle d'une formation pédagogique d'un an à l'université, laquelle peut s'acquérir tout en enseignant grâce à une autorisation temporaire.

Les motifs suivants inclinent vers la première de ces deux voies:

- les propositions de relance et de renouveau de la formation professionnelle des jeunes situent la préparation à l'exercice d'un métier ou de techniques en rapports plus étroits, d'un côté avec une formation de base incluant résolument la culture technologique, d'un autre côté avec la réalité du monde technologique et de ses exigences d'une main-d'oeuvre de qualité; ce développement de la formation professionnelle dès maintenant et dans les années à venir nécessite des maîtres de compétence large et approfondie;

- il n'y a pas de raison que l'enseignement professionnel ait un statut moindre que celui de l'enseignement général; il n'y a pas de raison non plus que ses maîtres aient une formation qui pourrait être vue comme une formation au rabais; l'accentuation du caractère professionnel de la formation des maîtres vise une compétence égale pour tous les maîtres; elle incite à ne pas entretenir plus longtemps la fiction actuelle qui empêche de reconnaître que tous les maîtres ne sont pas formés de la même manière;

- l'argument négatif est avancé que les universités n'ont ni la mission, ni les ressources pour enseigner les métiers et les techniques; à cet égard, elles n'ont pas non plus à reprendre un enseignement en français, en mathématiques ou en toute autre discipline qui entre déjà dans la formation dispensée à l'école ou au collège; elles ont à accueillir les candidats là où ils se trouvent à la suite de leurs études collégiales ou d'une formation équivalente et à en faire des enseignants; des candidats déjà formés à un métier ou à des techniques peuvent attendre de l'université qu'elles les préparent à enseigner en leur donnant un «haut niveau de culture», comme l'exprime la Commission Angers, qu'elles développent leur formation technologique en leur permettant d'accéder aux fondements scientifiques des métiers et des techniques, de situer l'enseignement professionnel par rapport à l'enseignement des sciences et aux autres enseignements, de maîtriser les didactiques appliquées à l'enseignement professionnel, de devenir comme tous les maîtres des spécialistes de l'intervention pédagogique; il se présente là un défi considérable, que des établissements ont commencé d'ailleurs de reconnaître et de relever dans le cadre du Plan de perfectionnement des maîtres de l'enseignement professionnel;

- le recours à des gens de métiers ou à des techniciens venus directement du monde du travail ne devrait pas par ailleurs être empêché; il serait au contraire facilité, pour de meilleurs rapports avec l'entreprise, si les commissions scolaires pouvaient embaucher des auxiliaires des maîtres de l'enseignement professionnel, comme il existe déjà des moniteurs dans le cas de l'enseignement des langues secondes et comme on peut songer à des moniteurs, à des instructeurs, à des experts, à des artistes qui assistent les maîtres dans d'autres champs d'enseignement; il s'ouvre là un créneau d'emplois dans le personnel des écoles qui n'est pas absolument nouveau, mais qui est demeuré peu exploité jusqu'ici; la souplesse introduite par de nouvelles dispositions en ce sens permettrait de constituer des équipes de formation professionnelle dans lesquelles un enseignant recevrait la responsabilité de la démarche d'enseignement dans son ensemble pour un ou plusieurs groupes d'élèves, alors que des experts ou instructeurs contribueraient à cette démarche en dirigeant des séances d'atelier ou de laboratoire, des modules d'instruction ou d'application; cette perspective demande d'être approfondie, mais elle offre une hypothèse qui ne doit pas être trop vite écartée;

- les droits acquis des maîtres de l'enseignement professionnel qui se trouvent déjà sous le régime de l'autorisation provisoire et qui sont engagés dans un programme de certificat en enseignement professionnel devraient évidemment être protégés; mais l'avenir serait envisagé autrement quant à la délivrance de l'autorisation d'enseigner à de nouveaux candidats.

2.8 L'enseignant à temps partiel n'est pas soumis actuellement à l'obligation de détenir une autorisation d'enseigner. Comme il peut se définir comme employé «pour une année scolaire non complète»(1), il suffit qu'une personne soit engagée quelques jours après la rentrée des classes pour pouvoir enseigner tout le reste de l'année sans autorisation. Il n'y a pas de raison d'ailleurs pour que les enseignants à temps partiel soient soustraits aux règles du droit de pratique de l'enseignement.

---

1. *Entente*, art. 1-1.19

3. VOIES DE DÉVELOPPEMENT

3.1 Les points de repère ainsi posés permettent de tracer la voie d'une révision du cadre réglementaire qui s'applique au droit de pratique de la profession enseignante:

- La pratique de l'enseignement, à temps complet ou partiel, requiert l'autorisation de l'État.

- L'autorisation d'enseigner prend la forme ordinaire d'un brevet, qui est permanent, et la forme extraordinaire d'un permis, qui est temporaire.

- Les conditions d'obtention du brevet d'enseignant sont les suivantes:

  être citoyen canadien,

  avoir complété avec succès, dans un établissement reconnu, un programme agréé d'études universitaires d'au moins trois ans.

- Un programme de formation est agréé s'il répond suffisamment aux besoins de la pratique professionnelle de l'enseignement établis par le ministère de l'Éducation.

- Un établissement est reconnu s'il est une université québécoise, qui dispense un programme agréé de formation des enseignants.

- Le brevet accorde l'autorisation générale d'enseigner dans les écoles du Québec. Il ne précise comme tel ni la langue, ni l'ordre, ni le champ de l'enseignement.

- Une liste des qualifications de base acquises au cours de la formation initiale et des qualifications supplémentaires acquises au cours d'activités de perfectionnement est établie et tenue à jour par l'employeur pour chaque enseignant. Elle permet l'affectation de l'enseignant en respectant les critères de compétence minimale définis pour chaque temps d'enseignement.

- Le permis accorde l'autorisation d'enseignement à une personne qui ne satisfait que partiellement aux conditions d'obtention du brevet et qui détient une offre d'emploi d'une commission scolaire dans l'impossibilité d'engager un enseignant breveté, pour une année.

- Ces dispositions doivent-elles s'appliquer à tout futur maître aussi bien de l'enseignement général que de l'enseignement professionnel? Faut-il prévoir, dans ces conditions, que les commissions scolaires puissent engager des moniteurs pour assister les maîtres de l'enseignement professionnel, comme il serait possible en d'autres champs d'enseignement, par exemple les langues, les arts, l'éducation physique?

3.2 Une voie de développement peut-elle, par ailleurs, être dégagée quant à l'établissement d'un code d'éthique de la profession enseignante?

ANNEXE

Règlement numéro 4 relatif au permis et au brevet d'enseignement

1. L'autorisation d'enseigner aux niveaux d'études régis par les règlements du ministre de l'Éducation est décernée par le ministre et elle prend d'abord la forme d'un permis d'enseigner, puis d'un brevet d'enseignement.

2. Le permis d'enseigner est décerné à tout candidat qui, après une 13e année d'études ou l'équivalent, a terminé avec succès, dans une institution reconnue, un programme approuvé de formation.

La durée et la nature de ce programme varient selon le niveau et les champs d'enseignement auxquels le candidat se destine.

Cependant, ce programme doit comporter au minimum une année, ou l'équivalent, de cours théoriques et de travaux pratiques de nature psycho-pédagogique.

3. Le permis est valide pour une période de cinq ans. Il donne droit d'enseigner durant deux de ces cinq années dans une institution reconnue pour les fins du présent règlement. Exceptionnellement ce droit pourra être prolongé d'une année.

4. Le brevet d'enseignement est décerné au détenteur d'un permis qui, après avoir enseigné durant deux ans, conformément à l'article 3, est jugé compétent.

5. Pour l'application du présent règlement, le ministre de l'Éducation constitue un Comité de la formation des maîtres qu'il doit consulter dans les matières énumérées à l'article 6.

Les membres du comité sont nommés pour une période déterminée. Un tiers d'entre eux sont nommés après consultation des associations ou organisations les plus représentatives des enseignants; un tiers sont nommés après consultation des institutions ou sont dispensés des programmes approuvés de formation des maîtres.

6. Sous réserve des dispositions de l'article 28 de la Loi du Conseil supérieur de l'éducation, le Comité de la formation des maîtres est chargé de recommander au ministre des critères relatifs aux matières suivantes:

a) La reconnaissance des institutions ou le détenteur d'un permis peut enseigner;

b) La supervision de l'enseignement dispensé par un détenteur d'un permis d'enseigner;

c) La compétence dont un détenteur d'un permis doit faire la preuve pour obtenir un brevet d'enseignement et les modes d'évaluation de cette compétence;

d) La suspension ou le rétablissement du brevet d'enseignement;

e) L'approbation des programmes de formation des maîtres;

f) La reconnaissance des institutions ou sont dispensés les programmes de formation des maîtres;

g) Le recyclage et le perfectionnement des maîtres.

Le comité est aussi chargé de faire des recommandations concernant la nomenclature et la terminologie des permis des brevets d'enseignement.

7. Le détenteur d'un brevet d'enseignement émis en vertu des règlements antérieurs conserve les droits attachés à tel brevet.

8. Le présent règlement entre en vigueur, en tout ou en partie, aux dates déterminées par le ministre.

Approuvé par l'arrêté en conseil no 592
le 30 mars 1966.

Québec, le 30 mars 1966

LE PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE

---

s o m m a i r e

1. dispositions réglementaires et conventionnelles

1.1 le Règlement numéro 5
1.2 les conventions collectives

2. données principales

2.1 la participation aux activités
2.2 l'appui financier de l'Etat
2.3 la scolarité des enseignants
2.4 l'appréciation des enseignants
2.5 la motivation des enseignants
2.6 des changements souhaités

3. orientations générales

3.1 l'éducation permanente
3.2 la formation professionnelle continue
3.3 les objectifs du perfectionnement
3.4 le lieu d'intégration
3.5 la polyvalence des activités
3.6 les rapports de la recherche et du perfectionnement

4. voies de développement

4.1 les mécanismes
4.2 le financement
4.3 les incitations

1. DISPOSITIONS RÈGLEMENTAIRES ET CONVENTIONNELLES

1.1 Le Règlement numéro 5

Le perfectionnement des enseignants n'est soumis à aucun règlement, sinon par le biais de la scolarité de chaque enseignant à laquelle il concourt et qui sert elle-même à déterminer la classification et la rémunération de l'enseignant. Il faut référer au *Règlement numéro 5 du ministère de l'Education relatif aux critères d'évaluation de la scolarité comme facteur servant à déterminer la qualification du personnel enseignant*, adopté en 1968 (voir le texte en annexe).

- La scolarité est constituée par «les études poursuivies avec succès sous l'autorité d'une institution d'enseignement reconnue par le ministre de l'Education et sanctionnées par une attestation officielle, également reconnue par le ministre de l'Education» (art. 1). Le ministre peut «établir une équivalence en années de scolarité pour une compétence particulière acquise autrement» (art. 7.5).

- Les études menées à temps plein ou à temps partiel dans le cadre d'un programme s'évaluent en années de scolarité correspondant chacune à une année scolaire d'environ trente unités, une unité comportant quarante-cinq heures d'activités de formation (art. 2, 3 et 4).

- Les cours qui n'appartiennent pas à un programme peuvent contribuer à l'acquisition d'une année de scolarité s'ils comportent au moins quatre-vingt-dix heures d'activités de formation, s'ils portent sur des connaissances nouvelles, s'ils ne sont pas donnés par correspondance, radio ou télévision (art. 5).

- «Les études de culture générale sont reconnues jusqu'à concurrence d'un maximum de quinze années de scolarité» (art. 6.1). «Les études de formation professionnelle correspondant aux exigences d'une spécialisation sont reconnues dans leur totalité» (art. 6.2).

Le *Règlement numéro 5* a été établi d'abord pour déterminer les critères d'évaluation de la scolarité dont le *Règlement numéro 4* précise le seuil minimum donnant accès à la pratique de l'enseignement: «le permis d'enseigner est décerné à tout candidat qui, après une 13e année d'études ou l'équivalent, a terminé avec succès, dans une institution reconnue, un programme approuvé de formation» (art. 2). Appliqués à la scolarité acquise par les candidats à l'enseignement, ces critères se sont étendus à la scolarité acquise après l'admission à l'enseignement: les ententes conclues en effet entre les enseignants et leurs employeurs ont fait du nombre d'années de scolarité de chaque enseignant un paramètre de sa rémunération.

1.2 Les conventions collectives

Les dispositions suivantes des conventions collectives de travail des enseignants qui prévalaient de 1979 à 1982 ont été reconduites pour les trois prochaines années.

- Aux termes du chapitre portant sur la rémunération, l'enseignant à droit au traitement prévu, d'une part, selon l'échelon d'expérience qui lui est attribué, d'autre part, selon la catégorie dans laquelle il est classé d'après le nombre d'années de scolarité qui lui sont reconnues: 14 ans ou moins, 15, 16, 17, 18, 19, 20 ans. Le ministre décide de l'évaluation de la scolarité de tout enseignant conformément au *Manuel d'évaluation de la scolarité* contenant les règles d'application du *Règlement numéro 5*. Cette décision apparaît dans l'attestation officielle de la scolarité de l'enseignant.

- Aux termes du chapitre sur le perfectionnement, chaque commission scolaire dispose annuellement de 141$ par enseignant pour l'organisation du perfectionnement. La commission scolaire et le syndicat des enseignants forment un comité de perfectionnement dont les responsabilités et les modes de fonctionnement ont été négociés au plan local ou régional pour 1979-1982 et sont reconduits tels quels dans chaque cas, selon les dispositions établies au plan national, pour 1983-1985. Des commissions scolaires, avec l'accord des syndicats intéressés, peuvent se regrouper pour former des comités régionaux.

  Afin de faciliter le perfectionnement des enseignants dans les commissions scolaires des régions éloignées, une somme de 200 000$ est allouée par le ministère de l'Education chaque année; cette somme est répartie entre les commissions scolaires par un comité national paritaire.

  Il est précisé que «la commission est en droit d'exiger la participation de tout enseignant au système de perfectionnement lorsque ce perfectionnement ou ce recyclage, selon le cas, se fait à l'intérieur de la journée normale de travail de l'enseignant si, durant cette journée, les élèves ne sont pas à l'école ou si ce perfectionnement ou ce recyclage le dispense à ce moment de ses tâches d'enseignant».

2. QUELQUES DONNEES

2.1 La participation aux activités de perfectionnement

2.1.1 A l'université

- La Commission d'étude sur les universités relevait dans son rapport paru en 1979 que, «dans l'ensemble, c'est environ le quart des enseignants qui suivent des cours à l'université»(1). La source citée précise qu'il s'agit de 30 p. cent des enseignants du primaire et du secondaire du réseau public qui, en 1975-1976, étaient inscrits à l'université soit à des programmes de formation des maîtres, soit à d'autres programmes; ce pourcentage était de 13,5 en 1971-1972 et s'est élevé rapidement(2).

  La Commission d'étude sur la formation des adultes observait une même proportion en 1980-1981 et concluait, pour les années 1975 à 1981, à la «présence constante et régulière de près d'un enseignant sur quatre à des cours de perfectionnement à l'université»(3).

- En 1980-1981, sur 67 600 enseignants constituant l'effectif régulier à temps complet des commissions scolaires, quelque 14 100 soit 20,85 p. cent, étaient inscrits à des programmes universitaires «élaborés et mis en oeuvre spécialement pour la formation et le perfectionnement des maîtres»; en 1981-1982, ces chiffres étaient de 12 500 sur 65 000 enseignants, soit 19 p. cent(4). De ces enseignants en perfectionnement, plus de la moitié fréquentent les constituantes de l'Université du Québec(5).

- Des enseignants poursuivent en outre des études à l'université dans des programmes autres que ceux qui visent spécifiquement leur formation ou leur perfectionnement. Selon une enquête du Conseil des universités à l'automne 1980, les enseignants du primaire suivent des programmes d'études en éducation pour 69 p. cent, en sciences sociales pour 18,6 p. cent, dans les beaux-arts pour 3,5 p. cent, en sciences religieuses pour 2,7 p. cent ...; les autres enseignants se répartissent pour 47,6 p. cent en éducation, pour 32,3 p. cent en sciences

---

1. Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants, *Rapport*, 1979, p. 25
2. *Fichier Mobilité*, Direction des études économiques et démographiques, Ministère de l'Education, cité dans C.E.F.P.E., *Rapport*, p. 95
3. *Apprendre: une action volontaire et responsable*, 1982, p. 448
4. *Situation de la formation et du perfectionnement du personnel de l'enseignement*, Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires, Ministère de l'Education, édition 1980-1981, pp. 9 et 15, édition 1981-1982, pp. 2 et 9
5. *Id.*, 1981-1982, p. 8

sociales, pour 8,3 p. cent en administration, pour 3. p. cent dans les beaux-arts...(1). Il faut noter que le seul programme «Connaissance de l'homme et de son milieu» de la Télé-Université, classé par l'auteur dans les programmes de «sciences sociales», attire une forte proportion d'enseignants qui comptent pour 57,8 p. cent des étudiants de la Télé-Université(2). Toutes ces études sont plus ou moins reliées au perfectionnement dans la profession enseignante; elles sont menées en particulier, pour 11,8 p. cent des étudiants «enseignants du primaire» et pour 19,4 p. cent des étudiants «autres enseignants» avec l'intention de commencer une nouvelle carrière dans les cinq prochaines années (3).

Si l'on tient compte de ces études que poursuivent ainsi des enseignants dans d'autres programmes que ceux de la «formation des maîtres», c'est 26 p. cent des enseignants qui ont fréquenté l'université en 1980-1981 pour se perfectionner; c'est du moins le pourcentage de ceux qui ont bénéficié d'une aide financière des commissions scolaires pour des études à l'université(4). S'ajoute encore le nombre indéterminé de ceux qui ont fréquenté l'université sans aide financière.

- Les étudiants à temps partiel constituent, dans les universités québécoises, plus de la moitié des étudiants inscrits dans les programmes d'études de premier cycle. Alors que cette proportion, ailleurs au Canada, dépasse rarement 30 p. cent, elle obtient 67 p. cent et plus dans cinq des composantes du réseau universitaire du Québec(5). Parmi ces étudiants à temps partiel, ce sont les enseignants qui forment d'emblée le groupe le plus important: ils comptent pour 32,7 p. cent. Viennent ensuite les employés de bureau (17,7 p. cent), les cadres (14,4 p. cent), les professionnels et techniciens des services de santé et des services sociaux (12,7 p. cent) les employés de la vente, des services et les autres travailleurs (8,5 p. cent)(6).

---

1. Pierre Roberge, *Les étudiants à temps partiel des universités québécoises*, Conseil des universités, mai 1982, p.88
2. *Id.*, p. 81
3. *Id.*, p. 73
4. *Le perfectionnement des enseignants. Etude des coûts. Année scolaire 1980-1981*, Direction générale du développement pédagogique, Ministère de l'Education, novembre 1982, Tableau IV
5. P. Roberge, *op. cit.*, pp. 1-2
6. *Id.*, p. 39

- Selon une enquête menée à l'automne 1978 par le Comité provincial consultatif de perfectionnement des instituteurs (C.P.C.P.I.), c'est dans une proportion de 80,7 p. cent que les enseignants ont suivi, depuis le début de leur carrière, des activités de perfectionnement «modifiant la scolarité»; 49,2 p. cent des participants à l'enquête ont déclaré être inscrits à un programme d'études universitaires relié, dans 75,3 p. cent des cas, à la matière enseignée(1).

  «Le principal mode de perfectionnement des enseignants, selon le Rapport, semble être le perfectionnement à temps partiel puisque 78,7% des répondants déclarent suivre ces cours en dehors de la tâche d'enseignement. Les libérations totales ou partielles de la tâche d'enseignement concernent 21,1 p. cent des répondants» (2).

- Une enquête sur la formation et le perfectionnement des enseignants du Québec menée également en 1978, dans le cadre d'une étude socio-pédagogique, a livré les résultats suivants:

  - 19 p. cent des sujets interrogés ne se sont jamais inscrits à des cours ou à des programmes de perfectionnement, que ce soit à l'école normale, au CEGEP ou à l'université;

  - 19 p. cent se sont vu reconnaître, à la suite de tels cours ou programmes, moins d'une année de scolarité; 21 p. cent, une année; 17 p. cent, deux années; 24 p. cent, trois années et plus;

  - près de la moitié des sujets (49 p. cent) ont acquis à l'université, dans sa totalité ou presque, la scolarité qui leur a été ainsi reconnue (3).

2.1.2 Dans les milieux de l'enseignement

Selon les résultats de l'enquête du C.P.C.P.I. à l'automne 1978, 42,2 p. cent des enseignants avaient suivi, depuis l'année 1975-1976, des activités de perfectionnement «ne modifiant pas la scolarité»; ces activités s'étaient tenues soit

---

1. C.P.C.P.I., *Rapport*, juin 1979, p.61
2. *Op. cit.*, p. 61
3. Roger A. Cormier et alii, *Les enseignantes et enseignants du Québec*, Volume 6, La formation et le perfectionnement, Service de la recherche, Ministère de l'Education, 1980, pp. 30, 31 et 33

pendant l'année scolaire - pour 51,4 p. cent des participants en dehors du temps de la classe, pour 52,4 p. cent pendant le temps de la classe -, soit au cours des vacances annuelles, pour 16,2 p. cent(1).

Sur un total de 55 854 enseignants relevant des 180 commissions scolaires qui ont répondu à un questionnaire du ministère de l'Education sur les dépenses de perfectionnement des enseignants en 1980-1981, 55 430 inscriptions à des activités de perfectionnement ont été relevées: de ce nombre, 74 p. cent sont des inscriptions à des activités autres que des études à l'université, soit des sessions, des ateliers, des stages, des colloques, des congrès...(2).

2.2 L'appui financier de l'Etat

Les enseignants bénéficient, pour leur perfectionnement, d'un appui financier de l'Etat sous plusieurs formes.

2.2.1 Le montant per capita établi par les conventions collectives

Les ententes qui régissent les conditions de travail des enseignants prévoient, pour leur perfectionnement, un montant annuel per capita alloué aux commissions scolaires et géré avec l'aide de comités locaux ou régionaux de perfectionnement. Une somme est ajoutée pour le perfectionnement des enseignants des régions du Bas Saint-Laurent et de la Gaspésie, du Nord-Ouest et de la Côte-Nord (voir supra, p. 2). Le total des sommes ainsi allouées s'élève annuellement à quelque 10M$ (3).

Comment ces sommes sont-elles utilisées? La Commission d'étude sur les universités a observé la difficulté de «cerner l'importance relative du perfectionnement crédité par rapport au perfectionnement non crédité»:

> «Comment comparer, par exemple, les activités de perfectionnement des 17 681 inscrits à l'université en 1976-1977 et les vingt journées pédagogiques annuelles de tous

---

1. *Op. cit.*, p. 68
2. *Le perfectionnement des enseignants. Etude des coûts. Année scolaire 1980-1981*, novembre 1982, Tableau IV
3. *Perfectionnement du personnel des organismes d'enseignement 1978-1979 à 1979-1980*, Ministère de l'Education, S.G.P.O.E., septembre 1980, p. 3; *Le perfectionnement des enseignants. Etude des coûts*, novembre 1982, Tableau I

les enseignants? Les budgets respectifs de l'une ou l'autre forme pourraient peut-être fournir quelques indices. Mais les données recueillies auprès de 34 commissions scolaires (touchant 10 995 enseignants) révèlent que les pourcentages du budget de perfectionnement affecté à la mise à jour varient de 2% à 74%. La moyenne semble se situer au tiers du budget de perfectionnement»(1).

Dans son *Rapport* de juin 1979, le Comité provincial consultatif de perfectionnement des instituteurs estime que, d'après la moyenne annuelle des dépenses par enseignant, les budgets des comités locaux de perfectionnement se sont répartis comme suit entre le «perfectionnement modifiant la scolarité» et le «perfectionnement ne modifiant pas la scolarité»:

en 1975-1976, 72,3 p. cent et 27,7 p. cent,

en 1976-1977, 63,0 p. cent et 37,0 p. cent,

en 1977-1978, 62,0 p. cent et 38,0 p. cent (2).

L'étude des coûts menée auprès des commissions scolaires pour l'année 1980-1981 relève comme suit la «ventilation des dépenses de perfectionnement des enseignants»:

53 p. cent pour les études: frais de scolarité, salaires des étudiants à plein temps, frais de suppléance, frais de déplacement;

47 p. cent pour les sessions, ateliers, stages, colloques, congrès, conférences: frais d'animation, frais d'inscription, frais de déplacement, frais de suppléance(3).

---

1. Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants, *Rapport*, mai 1979, p.28; voir Michel Bergeron, *Les aspects financiers de la formation et du perfectionnement des enseignants au Québec*, Commission d'étude sur les universités, septembre 1978
2. *Op. cit.*, pp. 12 et 13
3. *Op. cit.*, Tableau IV

2.2.2 Les crédits affectés aux plans nationaux

D'autres crédits sont affectés spécialement par le ministère de l'Education à des plans ou des programmes nationaux de perfectionnement des enseignants dans des secteurs ou des disciplines d'enseignement désignés. Ces crédits se sont élevés de 12,3 M$ en 1975-1976 jusqu'à 23,5 M$ en 1979-1980(1). Sous la nécessité des compressions budgétaires, ces crédits ont diminué, en 1980-1981, à 8,3 M$(2). Ils ont touché les plans ou programmes suivants:

plan de développement de l'enseignement des langues (P.D.E.L.): perfectionnement des maîtres en français (P.P.M.F.) et en langues secondes;

plan de perfectionnement des maîtres de mathématiques (PERMAMA);

plan de perfectionnement des maîtres en enseignement professionnel (P.P.M.E.P.);

plan de perfectionnement des maîtres en enseignement religieux;

programme de perfectionnement des maîtres en formation morale;

programme de bourses pour les maîtres en adaptation scolaire;

plan de perfectionnement des équipes-écoles de milieux économiquement faibles;

plan de perfectionnement en enseignement des arts(3).

---

1. *Perfectionnement du personnel des organismes d'enseignement*, p. 28
2. *Etude des coûts*, Tableau 1
3. Voir la description de ces programmes dans C.P.C.P.I., *Rapport*, juin 1979, pp. 26-52

2.2.3 Les subventions aux universités

Les subventions de fonctionnement versées annuellement par l'Etat aux universités ont tenu compte, du moins jusqu'en 1977-1978, du nombre de leurs «étudiants équivalents à temps complet», nombre auquel contribuent les inscriptions des enseignants. Depuis, il n'est plus accordé d'indexation pour les clientèles. Par contre, afin de partager entre les établissements l'effort financier pour maintenir le réseau accessible, l'enveloppe globale, même si elle n'est pas indexée pour les clientèles additionnelles, est répartie entre les établissements en tenant compte de la variation annuelle de leurs clientèles respectives.

2.2.4 Les déductions fiscales

Parmi les formes d'aide financière de l'Etat au perfectionnement des enseignants figure également la déduction fiscale des frais de scolarité non remboursés par l'employeur. Une étude a permis d'estimer que cet avantage était en moyenne, quant à l'impôt provincial, de 40$ par enseignant à l'université en 1976; cette mesure aurait coûté au Trésor québécois cette année-là environ 1,5 M$, dont la plus grande part au bénéfice des enseignants des écoles et des collèges constituant 70 p. cent des 116 545 contribuables qui ont déclaré l'enseignement comme principale occupation(1).

2.2.5 L'avancement salarial

Enfin, l'échelle salariale des enseignants est établie selon le nombre d'années d'expérience et selon le nombre d'années de scolarité. En accumulant des unités de formation jusqu'à concurrence de trente, soit l'équivalent d'une année d'études à plein temps, un enseignant obtient de la Direction de la classification des enseignants du ministère de l'Education une attestation de scolarité modifiée qui détermine sa rémunération. Pour l'année 1980-1981, la Commission d'étude sur la formation des adultes a estimé que l'augmentation de la masse salariale des enseignants du primaire et du secondaire

---

1. *Les mesures fiscales touchant l'éducation au post-secondaire*, Ministère de l'Education, août 1979

était «de l'ordre de 10 000 000$ attribuable au seul perfectionnement déjà financé par des fonds publics». Environ 4 M$ s'ajouteraient encore au titre de l'avancement salarial à la suite «projets de perfectionnement qui émanent des enseignants eux-mêmes». «C'est donc, au bas mot, conclut la Commission de son appréciation d'ensemble, entre 60 000 000$ et 70 000 000$ qui sont injectés par les fonds publics, chaque année, dans le perfectionnement des enseignants. De 20% à 25% de ces sommes seraient consacrées à la seule fin de la promotion salariale des enseignants»(1).

2.3 La scolarité des enseignants

Les efforts consentis pour assurer le perfectionnement des enseignants ont-ils porté fruit? La scolarité moyenne reconnue pour fins de traitement des enseignants à temps plein au secteur régulier des commissions scolaires fournit un indice: elle est passée de 14,88 années en 1973-1974 à 15,09 années deux ans plus tard(2); elle a continué cette ascension jusqu'à 15,89 années en 1979-1980 et 16,08 années en 1981-1982(3).

Les auteurs de l'étude sur les enseignants du Québec d'après un questionnaire administré en mai 1978 corroborent cette évolution:

> «Si nous comparons, écrivent-ils, nos données à celles colligées par Dufour et Lahaye, (...) il apparaît alors que le personnel enseignant de 1978 est, dans son ensemble, plus scolarisé que celui de 1973». «(...) Les catégories regroupant les enseignants ayant 15 ans et moins de scolarité ont presque toutes baissé, alors que celles regroupant les enseignants ayant 16 ans et plus de scolarité ont toutes augmenté. En effet, en 1973-1974, 65% du personnel enseignant possédait 15 années ou moins de scolarité; en 1975-1976, le pourcentage comparable avait baissé de presque 10% (56%); en 1978, au moment de notre enquête, il était 45%. D'un autre côté, les catégories regroupant les enseignants ayant plus de 15 années de scolarité officiellement reconnues ont toutes augmenté. En effet, en 1973-1974, elles formaient 35% de l'ensemble; en 1975-1976, elles atteignaient 43%; dans notre enquête, elles constituent la majorité (53%)»(4).

---

1. *Apprendre: une action volontaire et responsable*, 1982, pp. 449 et 450
2. Desmond Dufour et Jacques Lahaye, *L'expérience et la scolarité du personnel enseignant des commissions scolaires du Québec 1970-71 à 1978-79*, Direction des études économiques et démographiques, Ministère de l'Education, septembre 1978, p.33
3. *Statistiques de l'enseignement 1979-1980*, Ministère de l'Education; *Personnel des commissions scolaires 1981-1982*, Ministère de l'Education
4. Claude Lessard, Roger A. Cormier, Paul Valois, Louis Toupin, *Les enseignants et enseignants du Québec. Une étude socio-pédagogique*. Volume 3, Caractéristiques démographiques, socio-culturelles et professionnelles, Service de la recherche, Ministère de l'Education, 1979, p.286

Ainsi, la proportion des enseignants qui comptent 16 années et plus de scolarité est passée de
35 p. cent en 1973-1974
à 42 p. cent en 1975-1976(1),
à 55 p. cent en 1978(2),
à 62 p. cent en 1981-1982(3).

L'accroissement de la scolarité des enseignants n'est pas attribuable sans doute au seul perfectionnement. La venue de nouveaux enseignants d'une scolarité élevée constitue un facteur important. Cependant, «70,9 p. cent des gains acquis dans la formation est attribuable au perfectionnement des maîtres dans l'exercice de leurs fonctions»(4).

Les progrès d'ensemble observés recouvrent toutefois des écarts notables dans la scolarité moyenne des hommes et des femmes, des enseignants du primaire et des enseignants du secondaire. Si, pour une proportion générale de 26 p. cent, seulement 16 p. cent de tous les enseignants du secondaire comptaient 14 années et moins de scolarité en 1977-1978, cette proportion atteignait 31 p. cent chez les maîtres de l'enseignement secondaire professionnel; elle s'élevait, dans le cas des enseignants du primaire, à 37 p. cent pour l'ensemble, à 41 p. cent pour les enseignantes seules(5). Si la scolarité moyenne de tous les enseignants était de 15,89 années en 1979-1980, elle s'établissait d'une part à 16,63 années pour les enseignants, d'autre part à 15,46 années pour les enseignantes(6).

---

1. D. Dufour, *op. cit.*, p. 35
2. C. Lessard et alii, *op. cit.*, p. 287
3. *Personnel des commissions scolaires*, Ministère de l'Education
4. André Lespérance, *Formation initiale et perfectionnement des enseignants*, Commission d'étude sur les universités, janvier 1978
5. C. Lessard et alii, *op. cit.*, p. 276 ss.
6. *Personnel des commissions scolaires 1979-1980*, Ministère de l'Education

D'autres analyses de C. Lessard et alii concluent aux données suivantes:

> la proportion des enseignants des écoles secondaires publiques qui ont 15 années ou moins de scolarité (33 p. cent) est le double de celle des enseignants des établissements privés (16 p. cent)(1);
>
> le personnel enseignant religieux forme le sous-groupe le plus scolarisé avec les enseignants du deuxième cycle du secondaire général(2);
>
> plus les enseignants habitent loin des grands centres urbains, moins ils sont scolarisés(3).

2.4 L'appréciation des enseignants

Les enseignants portent un jugement sévère sur les activités de perfectionnement auxquelles ils ont participé. Deux enquêtes en témoignent: celle du Service de la recherche du ministère de l'Education sur les enseignantes et les enseignants du Québec en mai 1978(4), celle du Comité provincial consultatif de perfectionnement des instituteurs à l'automne 1978(5). Le rapport de la première, publié en 1980, tient compte du rapport de la deuxième, paru en juin 1979. Les résultats convergent: les enseignants «perçoivent, dans l'ensemble, que les programmes universitaires de perfectionnement sont loin de les aider dans l'accomplissement de leur tâche». Selon R. A. Cormier et alii,

> «les enseignants estiment également que les programmes de formation et de perfectionnement ne valent pas beaucoup plus que l'expérience qu'ils ont eux-mêmes acquise sur les bancs de l'école, qu'en définitive ce n'est pas un facteur qui compte vraiment dans le succès d'un éducateur»(6).

---

1. *Op. cit.*, pp. 278-279
2. *Id.*, p. 295
3. *Ibid.*
4. Roger A. Cormier et alii, *Op. cit.*
5. *Op. cit.*
6. *Op. cit.*, p. 49

Au sujet du «perfectionnement ne modifiant pas la scolarité», les auteurs de l'étude ministérielle précisent, en s'appuyant sur les résultats de l'enquête du C.P.C.P.I.:

> «Les enseignants sont aussi satisfaits de leurs confrères (y compris les professionnels non enseignants) qu'ils le sont des professeurs d'université, pour l'animation des activités de perfectionnement ne modifiant pas la scolarité. A noter également que l'évaluation de ces activités est semblable à celle des activités modifiant la scolarité»(1).

De fait, le C.P.C.P.I. compare de la manière suivante les taux de satisfaction exprimés par les enseignants:

- A l'égard du perfectionnement modifiant la scolarité, «on juge de façon plus positive les cours quant aux divers aspects de connaissance qui y sont présentés (...). Par ailleurs, les cours sont jugés insatisfaisants quant à l'aide qu'ils apportent aux enseignants dans l'accomplissement de leur tâche». Dans le premier cas, les taux d'insatisfaction vont de 19 à 45 p. cent selon les objets détaillés; dans le deuxième cas, ils vont de 41 à 77 p. cent(2).

- A l'égard du perfectionnement ne modifiant pas la scolarité, les enseignants jugent également que «les activités de perfectionnement qu'ils ont suivies sont assez adéquates sur le plan des connaissances et inadéquates sur le plan de l'aide apportée dans l'accomplissement de leur tâche». Les taux d'insatisfaction vont de 17 à 48 p. cent dans le premier cas selon les objets détaillés; dans le second cas, neuf des douze aspects considérés reçoivent des taux négatifs de 51 à 82 p. cent(3).

Les résultats d'ensemble sont ainsi résumés par R. A. Cormier et alii, à l'aide d'une figure reproduite ci-après:

> «Les enseignants ont une image passablement négative du milieu universitaire. Ils jugent, en général, que les cours universitaires de perfectionnement des maîtres ne sont pas adaptés à la

---

1. *Ibid.*
2. *Op. cit.*, p. 65
3. *Id.*, pp. 70-71

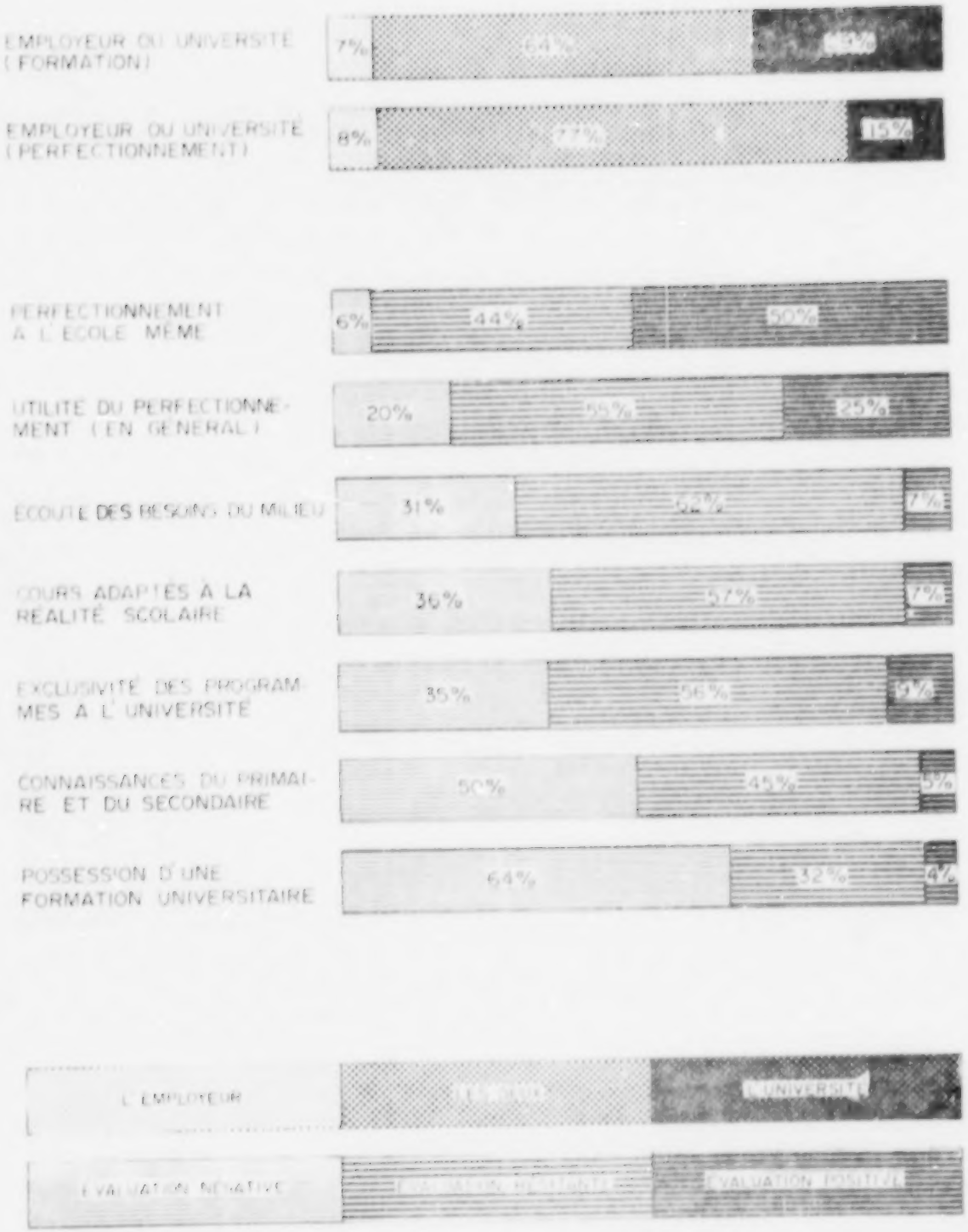

FIGURE 4 - [illegible]

Source: Roger A. Cormier et alii, *op. cit.*, p. 53

réalité scolaire, que les professeurs d'université n'ont pas une connaissance adéquate de l'enseignement primaire et secondaire et qu'ils cherchent davantage à promouvoir leurs intérêts professionnels qu'à se mettre à l'écoute des besoins du milieu scolaire. Les enseignants ne croient pas non plus que l'université doive, seule, entreprendre la tâche de préparer des programmes de formation et de perfectionnement. Ils rejettent, en très grande majorité, l'idée que leurs collègues qui ne possèdent pas une formation universitaire ne puissent faire un bon travail auprès des élèves. Ce seul rejet en dit long sur ce que pensent, au fond, les enseignants de la formation et du perfectionnement universitaire, même si, selon les résultats de l'étude du C.P.C.P.I., ils se disent satisfaits de certains aspects administratifs, organisationnels ou andragogiques de leur expérience universitaire» (1).

2.5 La motivation des enseignants

Selon l'enquête du C.P.C.P.I., les motifs qui incitent le plus les enseignants à entreprendre des activités de perfectionnement modifiant ou non la scolarité, ce sont «l'amélioration de la compétence», «l'augmentation des connaissances» et «l'adaptation aux changements en éducation»: dans une liste de neuf, ces motifs arrivent nettement en tête, considérés par plus de 90 p. cent des enseignants pour les deux premiers et par plus de 76 p. cent pour le troisième comme pouvant intervenir dans leur décision de s'engager dans des activités de perfectionnement. Dans le cas du «perfectionnement modifiant la scolarité», «l'obtention d'un meilleur salaire» arrive en quatrième place avec un pourcentage de 71,5 (2).

Ce dernier motif reçoit plus d'importance d'après l'étude récente de Pierre C. Robineault sur les motifs d'inscription des étudiants adultes de la Famille de la formation des maîtres à l'Université du Québec à Montréal, du moins si l'on inclut «l'obtention d'un meilleur salaire» dans «l'avancement professionnel». Le questionnaire utilisé portait sur cinq groupes de motifs, ainsi désignés avec le motif le plus représentatif de chacun: relations sociales (pour participer à une activité de groupe); influences externes (pour répondre à des exigences); service social (pour me préparer à servir à la collectivité); avancement professionnel (pour m'assurer de l'avancement professionnel); intérêt cognitif (pour le simple plaisir d'acquérir des connaissances); fuite/stimulation (pour me désennuyer).

1. Op. cit., pp. 51-52
2. Op. cit., pp. 66 et 72

Le groupe de motifs jugé le plus important est celui de «l'avancement professionnel»: c'est le seul auquel plus de la moitié des étudiants (52,9 p. cent) ont accordé les réponses «beaucoup» et «passablement» d'influence. Les groupes «intérêt cognitif» et «service social» reçoivent les mêmes réponses dans une proportion de 46,8 et 39,2 p. cent(1).

Les deux études montrent assez que l'avancement professionnel et une meilleure rémunération jouent fortement dans les motifs qui incitent les enseignants au perfectionnement. Elles montrent en même temps que d'autres motifs sont également invoqués par une grande partie des enseignants.

Sur le point précis de la scolarité comme facteur déterminant de la rémunération, l'enquête du Service de la recherche du ministère de l'Education présente quelques données. Dans une proportion de 30 p. cent, les enseignants estiment que «les cours universitaires de perfectionnement perdent de leur crédibilité parce qu'ils sont étroitement associés à leur rémunération»; 12 p. cent sont d'avis opposé, alors que 58 p. cent «se situent entre ces deux pôles». Par ailleurs, avec beaucoup moins d'hésitation, ils souhaitent par 59 p. cent de «oui» contre 27 p. cent de «non» que le perfectionnement soit directement associé à la rémunération(2). Le rapport cite le C.P.C.P.I. qui avait également demandé aux enseignants s'«il est important que les cours universitaires de perfectionnement ne soient plus un élément de rémunération des instituteurs»: 62 p. cent ont exprimé leur désaccord avec cette proposition. Les auteurs concluent qu'«il n'y aurait donc environ qu'un enseignant sur trois qui désire un changement dans les politiques actuelles qui établissent un lien entre la scolarité et la rémunération» (3).

Ces résultats peuvent étonner, ce que ne manque de relever le rapport: puisque les enseignants perçoivent négativement la valeur de leur perfectionnement, pourquoi veulent-ils maintenir le lien existant entre la scolarité et la rémunération? En croisant les réponses à différentes questions de leur enquête, les auteurs parviennent à ces observations:

---

1. Pierre C. Robineault et Gabrielle Cantin, «La motivation des enseignants en perfectionnement à l'université», dans *Revue des sciences de l'éducation*, volume VII, numéro 2, 1982, pp. 244-254
2. Roger A. Cormier, *op. cit.*, p. 76
3. *Id.*, p. 77

- «Les enseignants qui ont tendance à remettre en cause la politique de considérer la scolarité comme un élément de rémunération sont prêts à participer à des activités de perfectionnement non créditées et attachent moins d'importance à la nécessité de prévoir une compensation monétaire équitable pour faciliter leur participation aux mêmes activités» (1).

- «Ce sont des motivations d'ordre extrinsèque, conformément à une conception mécaniste de l'éducation, qui pousseraient des enseignants à maintenir la politique actuelle. Cette hypothèse est d'autant plus plausible que plus les enseignants sont insatisfaits de leur salaire et plus ils souhaitent que l'opinion publique se montre sympathique à leurs demandes syndicales, plus ils désirent le maintien du statu quo.

  «Notre hypothèse, à vrai dire, est basée sur de faibles mesures de corrélation. Elle est cependant renforcée par des résultats du C.P.C.P.I.. Ce comité, en effet, a obtenu des données à l'égard de la motivation initiale des enseignants à suivre des cours de perfectionnement modifiant la scolarité. Les résultats aux quatre premiers motifs sont les suivants: amélioration de ma compétence (94%), augmentation de mes connaissances (90%), adaptation aux changements en éducation (77%), obtention d'un meilleur salaire (72%).

  «Si les trois premiers motifs, de nature intrinsèque, incitent initialement les enseignant à suivre des cours de perfectionnement, on peut douter de leur influence une fois que ceux-ci y sont inscrits, compte tenu de l'opinion critique qu'ils ont de leur expérience de perfectionnement. Seul le quatrième motif, l'obtention d'un meilleur salaire, pourrait donc inciter une grande partie des enseignants à maintenir leur inscription à des programmes de perfectionnement» (2).

2.6 Des changements souhaités

Les enquêtes menées permettent «d'entrevoir des jalons possibles de changement, à partir de points de vue exprimés par les premiers intéressés, les enseignants» (3).

1. *Ibid.*
2. *Id.*, p. 78
3. *Id.*, p. 54

- La presque totalité des enseignants (93 p. cent) suggèrent que les programmes de formation soient plus pratiques (1). Une enquête sur des enseignants de la région de Québec a obtenu des résultats analoguqes quant au perfectionnement plus précisément (2).

  En même temps, deux enseignant sur trois (66 p. cent) suggèrent un plus grand approfondissement des fondements de l'éducation, tandis que 6 p. cent seulement rejettent ces idées. Semblablement, le rapport du C.P.C.P.I. établissait que 88 p. cent des enseignants étaient d'accord avec l'énoncé suivant:

  > «Il est important d'intégrer dans les programmes de perfectionnement de chaque université l'ensemble des courants pédagogiques et philosophiques de l'éducation».

  R.A. Cormier et ses collaborateurs ne croient pas que ces attentes aillent à l'encontre l'une de l'autre:

  «Favoriser le développement des enseignants à partir de leur travail quotidien ne veut pas dire qu'il faille abandonner tout effort de théorisation. (...) Par ailleurs, théoriser sur les bancs d'une université sans faire de lien avec le cheminement concret de l'enseignants n'apporte probablement pas grand chose, en dernière analyse, aux élèves qui fréquentent les écoles» (3).

- Quelles sont les conditions susceptibles de faciliter le perfectionnement? Les auteurs de l'étude ministérielle ont choisi trois facteurs au sujet desquels ils ont recueilli les opinions suivantes:

  > les enseignants qui se déclarent prêts à participer à des activités de perfectionnement «non créditées» (60 p.cent) favorisent des activités de nature institutionnelle: ils estiment que la prise en charge de ces activités par leur commission scolaire (70 p. cent) ou par l'université (64 p. cent) faciliterait leur participation; ce résultat rejoint l'opinion relevée antérieurement selon laquelle les enseignants souhaitent la collaboration des commissions scolaires et des universités;

---

1. *Id.*, p. 56
2. *Recherche sur le perfectionnement des enseignants de la région de la Mitis, de l'Est du Québec, du Nordet et du Grand-Portage*, Centrale de l'enseignement du Québec et Université du Québec à Rimouski, 1974, pp. 102 et 111
3. *Op. cit.*, p. 58

64 p. cent indiquent que l'organisation de ces activités par un groupe de professeurs de leur commission scolaire pourrait faciliter leur participation; la proportion des enseignants qui font confiance à leurs collègues est aussi forte que la proportion de ceux qui font confiance à l'université;

enfin, «une bonne majorité des mêmes enseignants indiquent qu'une compensation monétaire équitable (66 p. cent) ou une réduction de leur charge de travail pour compenser le temps qu'ils consacrent à des activités de perfectionnement non créditées (86 p. cent) pourraient faciliter leur participation à de telles activités» (1).

Au sujet du premier et du deuxième de ces facteurs, d'autres données apportent des précisions:

«Si 44% des enseignants demeurent indécis par rapport à l'idée que le perfectionnement soit organisé autour des besoins ressentis par de petits groupes de professeurs d'une même école, 50% sont tout à fait ou passablement d'accord avec cette idée et seulement 6%, en désaccord»(2).

Les auteurs affirment trouver des points de vue analogues dans l'étude du C.P.C.P.I.. Les enseignants se sont déclarés amplement d'accord avec les trois propositions suivantes:

«les cours de perfectionnement devraient s'intégrer à la tâche des instituteurs» (85 p. cent);

«c'est autour des besoins ressentis par des groupes d'instituteurs qu'il faut organiser le perfectionnement» (96 p. cent);

«dans le futur, le perfectionnement sur les sujets suivants est de nature à faciliter ma tâche:

«c) l'observation et l'analyse des processus d'apprentissage propres aux élèves de la classe» (91 p. cent);

«b) la construction et l'évaluation du matériel pédagogique» (89 p. cent);

«j) l'expérimentation des techniques audio-visuelles» (88 p. cent);

«k) l'évaluation des élèves» (87 p. cent);

«e) l'expérimentation d'autres méthodes d'enseignement» (87 p. cent);

1. *Id.*, pp. 61-62
2. *Id.*, p. 50

«a) l'animation d'un groupe d'élèves» (83 p. cent);

«d) le travail d'équipe» (82 p. cent);

«g) l'étude de techniques de relaxation» (75 p. cent);

«i) l'encadrement d'un professeur débutant» (59 p. cent);

«f) l'expérimentation de l'enseignement dans d'autres matières» (56 p. cent);

«h) l'observation d'un autre instituteur» (56 p. cent) (1).

Au sujet du troisième facteur évoqué plus haut - compensation monétaire ou réduction de charge -, les auteurs ajoutent un commentaire: les opinions exprimées «laissent croire que les enseignants pourraient probablement accepter une remise en cause du modèle actuel des cours universitaires de perfectionnement selon lequel ces cours doivent demeurer un élément de rémunération des enseignants, pouvu que l'on veuille bien prévoir des modifications de leurs conditions de travail qui leur soient acceptables».

> «D'ailleurs, continuent-ils, deux enseignants sur trois ont indiqué, par l'intermédiaire du questionnaire du C.P.C.P.I., que les heures de travail trop longues et trop fatigantes retardaient ou empêchaient leur perfectionnement. Si le maintien du lien entre la scolarité et la rémunération des enseignants est pour plusieurs d'entre eux une forme de motivation les incitant au perfectionnement, il semble bien que l'absence d'un réaménagement de leur tâche éloigne plusieurs autres enseignants d'un tel perfectionnement»(2).

- Dans l'hypothèse d'un réaménagement de leur tâche, les enseignants se sont montrés disposés, à divers degrés, à participer à l'une ou l'autre de huit activités que leur proposait le questionnaire de l'enquête du Service de la recherche du ministère de l'Education. Leur position par rapport à ces activités est décrite schématiquement dans la figure reproduite ci-après. 58 p. cent sont prêts à participer à au moins cinq de ces activités.

---

1. *Id.*, p. 51
2. *Id.*, p. 62

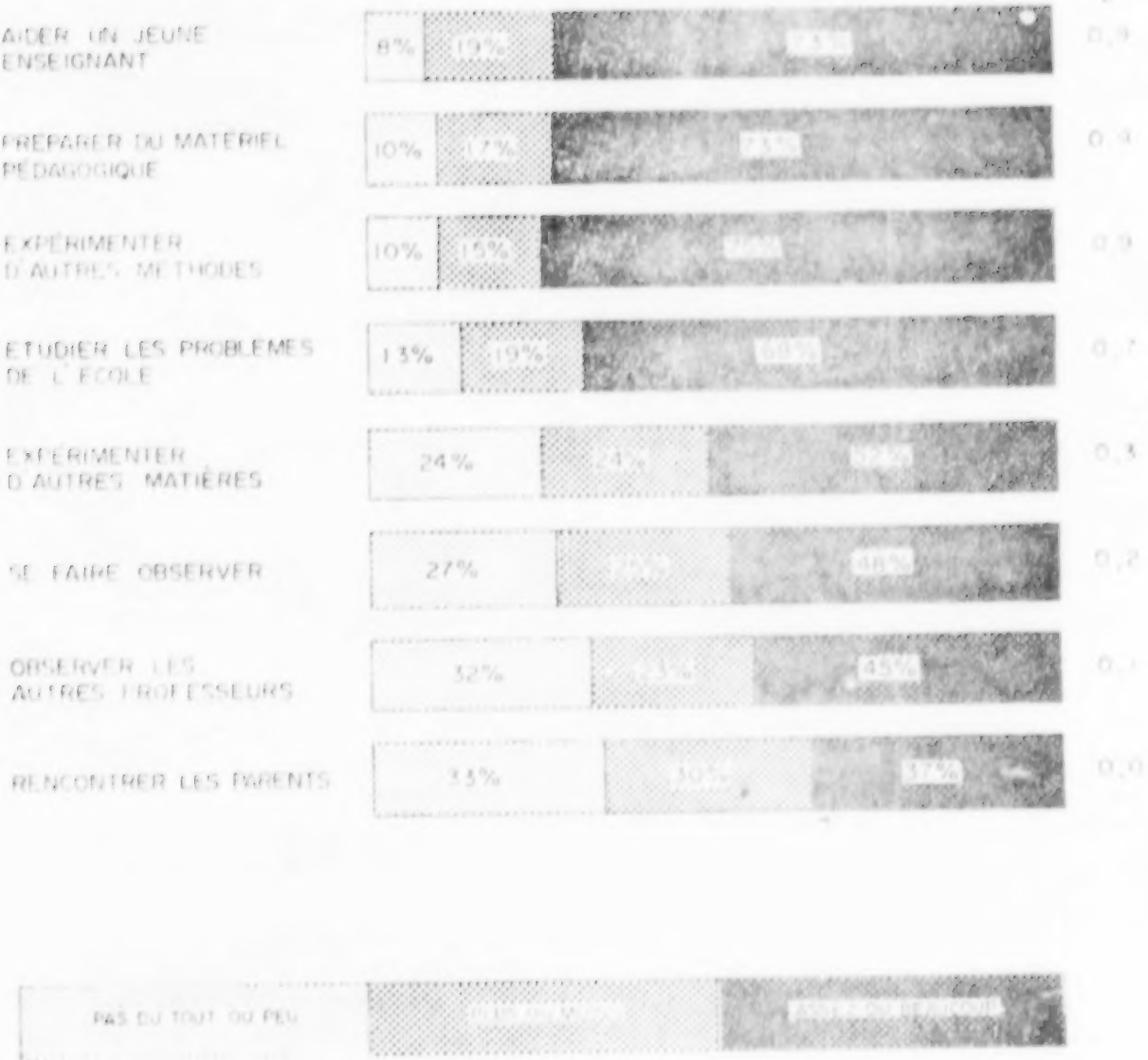

FIGURE 1 ACTIVITÉS PRÉFÉRÉES DE PERFECTIONNEMENT

Source: Roger A. Cormier et alii, [illegible]

A ce sujet des activités de perfectionnement, l'enquête du C.P.C.P.I. a fourni d'autres indications que ne mentionne pas le *Rapport*, mais dont font état les auteurs de l'étude ministérielle. Les enseignants ont exprimé leur adhésion aux énoncés suivants, parmi d'autres, dans de fortes proportions:

> «pour un instituteur, un stage pratique dans une classe de son choix devrait être considéré comme du perfectionnement» (80 p. cent);
>
> «tout processus d'implantation de nouveaux programmes d'enseignement par les instituteurs d'une école donnée devrait être considéré comme du perfectionnement» (83 p. cent);
>
> «le fait de travailler à la solution de problèmes pédagogiques devrait être considéré comme du perfectionnement» (74 p. cent);
>
> «à mon avis, les différents types de recherches, qu'il s'agisse de recherche-action, de recherche appliquée ou de recherche fondamentale, relèvent du perfectionnement» (88 p. cent);
>
> «toute action innovatrice de la part d'enseignants devrait être considérée comme du perfectionnement à chacune des étapes suivantes: réalisation, diffusion et exploitation par le milieu» (77 p. cent);
>
> « à mon avis, l'élaboration par les enseignants de centres de ressources et de laboratoires pédagogiques est du perfectionnement» (86 p. cent).

«Ces résultats, dans l'ensemble, concluent Roger A. Cormier et alii, complètent bien les nôtres et constituent un indice que les enseignants, dans l'hypothèse de conditions favorables, seraient prêts à sortir des sentiers battus» (1).

---

1. *Op. cit.*, p. 71

3. ORIENTATIONS

Des orientations générales sont déjà engagées quant au développement du perfectionnement des enseignants.

3.1 L'éducation permanente

La Commission d'étude sur les universités a explicitement situé le perfectionnement des enseignants dans le sillage de l'éducation permanente.

> «Le concept d'éducation permanente recouvre tout. On apprend en tout temps et en tout lieu. La formation initiale des enseignants, tout comme leur perfectionnement, fait partie de l'éducation permanente, de même que les activités précédant l'université ou se déroulant en d'autres lieux, par exemple dans les commissions scolaires»(1).

C'est toute la «relance de l'enseignement» que le gouvernement a résolu de placer sous le signe de l'éducation permanente. Il s'est engagé à faire de l'éducation permanente le principe directeur et intégrateur de l'ensemble de l'entreprise éducative(2).

3.1.1 Plus ou moins confondue avec l'éducation des adultes, l'éducation permanente s'en est peu à peu démarquée, au cours des deux dernières décennies, pour désigner moins l'alternance entre études et travail que le processus continu d'apprentissage et de formation. Il est apparu que la permanence dont il s'agit tient à la nature de l'évolution des individus et des sociétés, une évolution stimulée par une poussée technologique qui oblige à de constants ajustements. L'éducation dont il s'agit est celle dont l'action s'ordonne au développement de la capacité d'apprendre et, par là, au développement incessant de la personne dans ses diverses potentialités. Apprendre à apprendre, afin de devenir progressivement, face à toute situation nouvelle, maître et artisan de ses propres apprentissages: telle est la visée de l'éducation permanente, qui non seulement s'étend à tous les âges de la vie, mais recourt aux multiples ressources disponibles et emprunte les démarches les plus variées.

3.1.2 Les énoncés de politique et les plans d'action en matière d'éducation et d'enseignement se sont élaborés et formulés selon cette visée.

1. *Op. cit.*, p. 29
2. *La politique québécoise du développement culturel*, chapitre XX

. *L'École québécoise*, les régimes pédagogiques et les nouveaux programmes qui en traduisent les orientations mettent l'accent sur l'accès de tous à des apprentissages de base. Au primaire, on favorise l'intégration des matières et des contenus d'apprentissage, une pédagogie plus attentive aux besoins individuels de développement, la prévention, le dépistage; bref, un ensemble de mesures destinées à assurer à chaque enfant l'atteinte des objectifs de formation. Au secondaire, la poursuite des objectifs de formation est ordonnée à l'acquisition d'une formation de base solide et riche, qui seule permet d'autres apprentissages et des adaptations subséquentes: attention spéciale aux apprentissages essentiels, services personnels aux élèves, amélioration des encadrements pédagogiques visent à aider les élèves à apprendre à apprendre.

. *L'École s'adapte à son milieu* a résolument mis de l'avant un train de mesures qui constituent «une remise en question radicale de la conception du rôle de l'école, de son organisation, de ses méthodes pédagogiques et d'évaluation, en fonction d'une démarche qui tient compte le plus possible des besoins et des exigences spécifiques des adultes et des enfants en milieu défavorisé» (1). Les orientations proposées visent à l'établissement de conditions favorables à la prise en compte par l'école des besoins, des expériences et des valeurs propres à certains milieux.

. *L'École québécoise: une école communautaire et responsable* propose de promouvoir et de développer l'enracinement socio-communautaire de l'école et invite explicitement (chapitre III) à faire de l'école un pôle de ressourcement éducatif et culturel, un lieu d'éducation permanente, aussi bien pour les agents - personnels, parents - qui sont associés à sa vie quotidienne que pour l'ensemble de sa communauté d'appartenance.

. Les propositions relatives à *La formation professionnelle des jeunes au Québec* s'inspirent également directement des perspectives de l'éducation permanente. Accent sur les formations de base, éducation à la vie active, intégration de toutes les dimensions de la culture dans la formation de base, décloisonnement des filières de formation, élimination des voies sans issue, reconnaissance des acquis, possibilité de filières plus continues de formation sont autant de pièces d'un ensemble qui est sous le signe de l'éducation permanente.

1. *Op. cit.*, p. 22

3.1.3 Dans l'édification d'une cité éducative, les enseignants jouent manifestement un rôle clé. Les effets indéfiniment multiplicateurs de leur action exigent qu'ils adoptent eux-mêmes les premiers les perspectives de l'éducation permanente. La condition en réside d'abord dans la manière dont leur propre formation et leur propre perfectionnement s'inscriront dans ces mêmes perspectives. C'est ainsi que les *Premiers éléments d'une politique* de la formation et du perfectionnement des maîtres formulés par le ministre établissent l'éducation permanente

> d'abord, comme dimension essentielle de la tâche pédagogique à laquelle se préparent les futurs maîtres, une tâche qui consiste fondamentalement à aider les personnes dans l'acte d'apprendre à apprendre(1);
>
> aussi, comme dimension essentielle de leur propre cheminement professionnel, lequel, dès ses premières étapes, doit nécessairement s'entendre comme un processus de formation continue(2).

3.2 La formation professionnelle continue

«Le développement de la carrière d'éducateur comporte, de manière pour ainsi dire intrinsèque, ses propres exigences de mise à jour et de renouvellement»(3). «L'acte pédagogique est bel et bien un acte professionnel. (...) Cet acte professionnel (...) exige de la part de celui qui le pose, une formation et une information pédagogique continues», de manière qu'il puisse «se maintenir dans cette dynamique de l'éducation permanente, nécessaire à toute profession» (4).

La profession d'enseignant n'échappe pas aux nécessités de la formation continue. Brevet permanent et éducation permanente ne s'opposent pas. Le brevet ne scelle pas une compétence acquise une fois pour toutes; il inclut le devoir de maintenir la compétence

---

1. *Op. cit.*, pp. 3 et 5
2. *Id.*, pp. 11-12
3. *Ibid.*
4. *L'enseignante et l'enseignant: des professionnels*, décembre 1981, p. 17

reconnue. L'observation a été formulée: «Peut-être faudra-t-il, comme dans le cas de certaines corporations, revoir régulièrement la compétence des maîtres par des cours de perfectionnement. Il s'agit de ré-accréditer régulièrement les enseignants»(1).

Ainsi que l'affirme le Conseil interprofessionnel du Québec, «tout professionnel a le devoir de maintenir ses connaissances à jour». A cet égard, «les corporations professionnelles ont accepté et ont assumé, par le passé, la responsabilité d'aider leurs membres à atteindre cet objectif»(2). Le *Code des professions*, dans le cas des professions qu'il régit, précise que le devoir de protection du public qui incombe aux corporations inclut la responsabilité de veiller au maintien de la compétence de leurs membres: chaque corporation peut organiser «des cours ou des stages de formation continue» pour ses membres; sur recommandation du Comité d'inspection professionnelle, une Corporation «peut obliger un membre à suivre un stage de perfectionnement et limiter le droit de ce membre d'exercer ses activités professionnelles pendant la durée de ce stage»(3).

En vertu de leur code de déontologie, les membres des corporations professionnelles ont «une obligation morale de participer à des activités de formation et d'information dans le domaine où ils exercent leur profession»(4). Par exemple, l'architecte

> «doit, dans la mesure de ses possibilités, aider au développement de sa profession par l'échange de ses connaissances et de son expérience avec ses confrères et les étudiants, et par sa participation aux cours et aux stages de formation continue» (5).

---

1. André Paré, «Des propositions concrètes pour une réforme en profondeur», dans *Prospectives*, février-avril 1980, pp. 51-52
2. C.I.Q., *Formation continue des professionnels*, 1975, p.1
3. *L.R.Q.*, c. C-26, a. 86 et 113 d
4. Office des professions, *La formation des professionnels*, 1979, p. 52
5. «Code de déontologie des architectes», dans *Gazette officielle du Québec*, 27 octobre 1976, p. 6152

Selon les résultats d'une enquête rapportée par l'Office des professions,

> «une forte proportion de professionnels suivent une activité de formation continue pour améliorer leur compétence et augmenter leurs connaissances. Parmi eux, beaucoup sont motivés par le goût d'apprendre. Les raisons d'ordre financier et la crainte de perdre le droit d'exercer sont très rarement invoquées»(1).

Les moyens auxquels recourent les corporations varient, soit qu'elles organisent elles-mêmes des activités, soit qu'elles collaborent avec des universités ou des collèges: cours, stages, conférences, journées d'études, périodiques, enseignement par correspondance, cassettes ... Des corporations tiennent à jour le dossier de leurs membres en y versant les attestations de participation à des activités de perfectionnement. D'autres modalités susceptibles de favoriser la formation continue sont diversement évoquées, sans trouver encore à s'appliquer: instituer un recyclage obligatoire et périodique pour tous les membres de la corporation, sous forme de cours et de questionnaires ou autrement ...; créer un système de points ou d'unités de formation selon les activités de perfectionnement accomplies et exiger que chaque membre de la corporation accumule un minimum déterminé de points tous les cinq ans; indexer la rémunération selon un taux décroissant en l'absence de formation continue; combiner une contribution obligatoire au fonds de formation continue de la corporation et une participation libre aux activités ...

Lier le renouvellement du permis d'exercice d'une profession et l'exigence de la formation continue soulève, de l'avis de l'Office des professions, de nombreuses interrogations illustrées par diverses études et recherches aux Etats-Unis et au Canada. Malgré les efforts déployés, les résultats des activités de formation continue chez les professionnels paraissent décevants. Il est fréquemment observé que l'accroissement immédiat des connaissances théoriques ou techniques chez un participant à une activité de

---

1. Centre d'études, de gestion, d'information et de recherche, *Mécanismes permettant d'améliorer le système de formation continue des diplômés de l'Université Laval*, 1975, cité dans Office des professions, *Op. cit.*, p. 54

formation continue ne se répercute pas forcément sur la qualité de sa pratique professionnelle. Un rapport ontarien de 1979 conclut que la formation continue obligatoire n'est pas un moyen efficace d'assurer la compétence des professionnels pour répondre aux besoins de la population. C'est la position que tient l'Office des professions(1).

En matière de formation continue des professionnels, l'Office des professions insiste sur l'dientification des besoins, fondement principal de la définition des objectifs, et sur l'adaptation de la formation au contexte de travail. L'inspection professionnelle - mécanisme de vérification périodique de la compétence des membres de chaque corporation - peut contribuer à mieux assurer ces conditions d'efficacité de la formation continue. C'est en même temps «un moyen terme entre l'octroi d'un permis d'exercice à vie, sans possibilité de remettre en cause la compétence du professionnel qui en bénéficie, et l'octroi d'un permis d'exercice renouvelable à tous les trois ou cinq ans, par exemple»(2).

3.3 Les objectifs du perfectionnement

Bién qu'il ait noté chez ses interlocuteurs «le refus d'une distinction trop rigide entre perfectionnement personnel et professionnel», le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants a reconnu nettement que «la finalité ultime du perfectionnement des enseignants (...) est d'améliorer l'école et l'enseignement»(3).

Dans les *Premiers éléments d'une politique* qu'il a formulés, le ministre de l'Education a adopté cette perspective:

> «Les objectifs mêmes du perfectionnement (...) doivent être rappelés et mis en lumière. Assurément, ils sont multiples et certaines surgissent du dynamisme professionnel et personnel des éducateurs eux-mêmes, la volonté de progresser étant indissociable du souci de la compétence et de la qualité.

---

1. *Op. cit.*, pp. 54-58
2. *Id.*, pp. 58-62
3. *Rapport*, p. 29

> Mais, dans la perspective globale d'une politique générale de perfectionnement, on ne doit pas hésiter à affirmer que les activités de perfectionnement trouvent leur finalité dernière dans l'amélioration de l'enseignement et de l'école. Ce n'est pas que les objectifs de formation professionnelle individuelle ne soient pas importants et légitimes; ils peuvent même être le plus souvent convergents par rapport aux objectifs institutionnels. Il s'agit plutôt d'identifier l'esprit et les visées qui devraient présider aux activités de perfectionnement et à leurs modes d'organisation. C'est ce que nous faisons en privilégiant l'amélioration de la qualité des services éducatifs offerts à l'école et, par voie de conséquence, en traitant du perfectionnement des enseignants en liaison avec le perfectionnement des autres personnels de l'école. Pour sa part, c'est dans cette perspective que le Ministère entend orienter son action en matière de perfectionnement des personnels de l'enseignement. Il ne fait que prendre ainsi en compte cela même qui définit l'acte professionnel de l'enseignant: l'intervention pédagogique dans une école concrète et au sein d'une équipe concrète d'éducateurs»(1).

Cette finalité se poursuit à travers des objectifs plus circonscrits qui distinguent des formes diverses de perfectionnement. Des flottements persistent dans la terminologie. Le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants (C.E.F.P.E.) a proposé de les surmonter en recourant aux termes suivants, selon des définitions que rejoignent celles du Ministère dans le projet de *Plan général de perfectionnement pour les niveaux primaire et secondaire* esquissé en mars 1981:

> le rattrapage, ou mieux la formation de base, c'est-à-dire l'achèvement ou l'enrichissement de la formation initiale par des activités en cours d'emploi, «qui consiste à atteindre le niveau de formation requis pour enseigner»(2); des programmes de perfectionnement visent en fait les objectifs de la formation initiale, mais ils s'adressent soit à des enseignants qui détiennent une autorisation d'enseigner provisoire et veulent obtenir le brevet, soit à des enseignants déjà brevetés et expérimentés qui veulent porter leur scolarité au niveau requis par le *Règlement numéro 4*, depuis sa promulgation, pour l'attribution du brevet à de nouveaux candidats(3);

---

1. *La formation et le perfectionnement des maîtres*, 5 mars 1981, p.11
2. C.E.F.P.E., *Rapport*, p.26
3. *Plan général*, p.12, note 1

la mise à jour, «qui consiste à corriger une faiblesse générale, à résoudre un problème commun, à s'initier à de nouvelles méthodes ou à évaluer les résultats obtenus pendant une période donnée»(1); elle vise à «fournir un supplément de connaissances ou d'habiletés sans impliquer un changement de fonction ou de tâche»(2);

le recyclage, où il s'agit d'acquérir «le supplément de formation qu'exigent des changements d'une certaine importance, tels que l'adoption de nouvelles méthodes, de nouveaux programmes ou une modification dans l'affectation d'un enseignant»(3); le projet de *Plan général* précise, en retenant surtout le dernier élément comme proprement distinctif, que le recyclage vise «à approfondir des connaissances ou à acquérir des habiletés sans impliquer un changement de fonction mais pouvant convenir à un changement de tâches»(4);

la réorientation, où il s'agit, selon une autre catégorie que propose encore le projet de *Plan général*, d'acquérir des connaissances ou des habiletés en vue d'occuper une nouvelle fonction(5).

Ces désignations semblent offrir quelques clarifications et présenter quelque commodité. Inscrites sous le signe du perfectionnement proprement professionnel et de sa finalité première, elles admettent asurément par ailleurs ce que l'on pourrait appeler le développement personnel, c'est-à-dire toute initiative et activité par laquelle chacun poursuit son éducation permanente selon ses intérêts et les diverses dimensions de son existence.

3.4 Le lieu d'intégration

Selon le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants, le concept d'éducation permanente incite «à refuser qu'une phase ou un lieu de formation soit donné comme une totalité, voire un monopole». «Il invite du même coup à proposer que l'on procède à l'analyse et à l'articulation des différentes catégories de ressources, de besoins, d'institutions et de projets»(6).

---

1. C.E.F.P.E., *Op. cit.*, p.10
2. *Plan général*, p.10
3. C.E.F.P.E., *Op. cit.*, pp. 22 et 31
4. *Op. cit.*, p.10
5. *Id.*, p. 11
6. *Rapport*, p. 29

De fait, affirme le Comité, «l'université n'est pas la seule institution responsable du perfectionnement des enseignants». «Notre *Document de consultation* exprimait l'idée qu'aux fins du perfectionnement professionnel des enseignants, l'université soit considérée comme un centre de ressources privilégié mais non unique. Cette idée a rencontré l'assentiment général de nos interlocuteurs»(1). Près de 80 p. cent des enseignants interrogés au sujet du cadre institutionnel de leur perfectionnement déclarent d'ailleurs souhaiter une collaboration étroite de l'université et de l'employeur à cet égard, plutôt qu'une responsabilité assumée par l'un ou l'autre seul(2).

Mais comment assurer l'articulation préconisée entre les différentes ressources? Une hypothèse avancée par le Comité de la Commission d'étude sur les universités suggérait «l'intégration du perfectionnement des enseignants à leur tâche, par opposition au système actuel de crédits reconnus pour fins de rémunération». Bien qu'il n'ait pas lui-même retenu cette hypothèse, le Comité observe qu'elle a reçu l'appui de nombreux mémoires. Il en voit le motif dans l'adhésion à certains principes qu'il dégage ainsi:

«a) l'Etat a la responsabilité d'assurer aux enseignants les conditions et les ressources nécessaires à tout perfectionnement rendu obligatoire par les changements du système scolaire. Ce principe ne signifie pas que les enseignants n'ont pas de responsabilité personnelle face à de telles évolutions. En cela, ils sont comme les autres professionnels;

«b) un perfectionnement de qualité gagne à être centré sur la tâche des enseignants et sur les problèmes actuels de l'école selon la perspective dite *school focused* dont la plupart des travaux récents, à l'échelle internationale, favorisent l'émergence;

«c) l'université doit élargir ses activités dans le domaine du perfectionnement, jusqu'à présent fondées sur la notion de perfectionnement individuel, pour permettre dorénavant un perfectionnement au niveau des équipes d'enseignants et des écoles;

---

1. *Id.*, p. 27
2. Roger A. Cormier et alii, *op. cit.*, pp. 45-46

«d) l'université doit mettre à la disposition des enseignants les ressources éducatives nécessaires à l'identification de leurs besoins individuels, sur le plan personnel et sur le plan professionnel. Il faut faire en sorte que le droit qu'ont les enseignants d'identifier leurs besoins en perfectionnement soit autre chose qu'un droit purement théorique et sans conséquence»(1).

Le Comité conclut que «les velléités de monopole et de modèle exclusif de relation entre les agents doivent faire place à une dialectique moins primaire et beaucoup plus rigoureuse»(2). Il esquisse une voie, qu'il laisse cependant imprécise:

«Nous concevons bien que l'université se charge, en tant que maître d'oeuvre, du perfectionnement crédité, alors que le milieu scolaire serait le maître d'oeuvre du perfectionnement non crédité. (...) Quant à préciser quelles formes de perfectionnement gagneraient à être créditées, l'opinion de nos interlocuteurs est plutôt floue. Seules les mises à jour (...) seraient non créditées et relèveraient du milieu scolaire, comme c'est le cas actuellement. On observe cependant une tendance à souhaiter une reconnaissance plus formelle pour un certain nombre d'activités en milieu scolaire»(3).

Poursuivant cette réflexion, la Commission d'étude sur la formation des adultes adopte une position dans le même sens, mais plus nette:

«Si la formation initiale devrait encore relever de l'université, en tant que maître d'oeuvre, par contre, le perfectionnement devrait relever des établissements scolaires. Ce sont les comités de formation des organismes qui seraient, dans un tel contexte, définisseurs de besoins de perfectionnement propres au milieu. Cette approche implique qu'il ne peut y avoir un lieu de formation possédant, de fait ou de droit, le monopole des activités de perfectionnement, créditées ou non. Ce serait les comités des organismes qui procéderaient à l'analyse des besoins et verraient à l'articulation de ceux-ci avec les différentes catégories de ressources, d'institutions et de projets»(4).

---

1. *Op. cit.*, p. 73; Voir OCDE/ CERI, *International Workshop on School-focused In- Service Education of Teachers*, Bournemouth, England, 1978
2. *Id.*, p. 74
3. *Id.*, p. 29
4. *Apprendre*, p. 451

Le principe de l'articulation est donné. C'est le rapport au vécu et à la tâche des enseignants:

> «Il n'a jamais été démontré, qu'au-delà d'un certain seuil de scolarisation, il y avait un lien de causalité entre l'augmentation de la scolarité et la compétence professionnelle des enseignants. Dans cette optique, nous croyons plus important d'associer la formation et le perfectionnement des enseignants au vécu et à la tâche de ceux-ci, en faisant de ces moments une occasion de mettre en relation la théorie et la pratique de l'enseignement et surtout en les situant au coeur même de leur perfectionnement» (1).

Ainsi, la Commission recommande

> «que les instances intéressées favorisent la participation des enseignants à l'explicitation des objectifs, au déroulement et à l'évaluation des activités de perfectionnement par le biais de leur comité de formation»(2).

De même, le Conseil supérieur de l'éducation préconise, en matière de perfectionnement, «l'amélioration de la tâche de l'enseignant grâce à un support pédagogique accru de la part des ressources impliquées de très près dans l'action des enseignants de l'école». Il recommande

> «que les possibilités de recyclage et de perfectionnement (...) soient axées sur les besoins réels de l'activité pédagogique;
>
> «que le critère majeur de l'attribution des fonds de perfectionnement soit la pertinence avec la tâche de l'enseignant;
>
> «que les besoins d'ensemble liés aux nouveaux programmes et aux nouvelles politiques pédagogiques soient privilégiés» (3).

Le Conseil insiste sur les liens entre le perfectionnement des enseignants et l'animation pédagogique au sein de l'école:

> «Il faudra penser à du perfectionnement plus orienté vers les besoins à court terme, à du perfectionnement ad hoc, sous diverses formes. Les éducateurs devront avoir accès à diverses

---

1. *Ibid.*
2. *Id.*, rec. 302, p. 470
3. *Pour une amélioration des ententes collectives.* Avis au ministre de l'Education, février 1982, pp. 21 et 31

sources d'aide pédagogique. Dans ce domaine, l'animation pédagogique interne se révèle souvent précieuse aux éducateurs, parce qu'elle leur permet surtout de partager leurs façons de faire et leurs expériences.

«A cet égard, les membres des directions d'école ne doivent plus hésiter à reprendre leur rôle d'animateur, qu'ils ont été amenés par diverses circonstances à négliger au profit de responsabilités administratives. Sans en nier le poids, l'administration de l'école doit demeurer au second rang, la priorité devant être accordée d'une présence propre à mobiliser et à entraîner les éducateurs» (1).

C'est dans ces mêmes perspectives que la proposition gouvernementale *L'Ecole québécoise: une école communautaire et responsable* précise, dans le rôle de l'école assumant son projet éducatif: «En collaboration avec les intéressés, c'est l'école qui identifiera les besoins de perfectionnement de ses personnels» (2). L'un des *Premiers éléments d'une politique* de la formation et du perfectionnement des maîtres énoncés par le ministre de l'Education est ainsi

«que le milieu scolaire doit être la source d'inspiration et le lieu naturel d'intégration des activités de perfectionnement»(3).

C'est de la finalité même du perfectionnement - l'amélioration de l'enseignement et de l'école - que découle tout normalement ce principe.

«Ainsi que le prévoient d'ailleurs nos conventions collectives actuelles, continue le ministre de l'Education, les enseignants et les milieux scolaires doivent jouer un rôle déterminant dans l'analyse des besoins de perfectionnement, aussi bien que dans l'organisation et l'évaluation des activités de perfectionnement. C'est à la manière de soutiens et de lieux de ressources mis à la disposition des milieux scolaires que les universités et les autres instances de formation doivent être ici considérées, le milieu scolaire étant le mieux placé pour identifier les besoins de perfectionnement - en collaboration avec d'autres partenaires, bien sûr, notamment avec les centres universitaires de formation»(4).

---

1. *Les éducateurs dont les élèves ont besoin à l'école secondaire*, Document de réflexion, mai 1980, p.18
2. *Op. cit.*, p. 55
3. *Op. cit.*, p. 11
4. *Ibid.*

On convient donc généralement «que l'université est le lieu principal de la formation initiale et que le milieu scolaire est le lieu principal du perfectionnement»(1). Mais il y a lieu beaucoup moins de durcir cette distinction que d'accentuer l'interpénétration des deux démarches, sans toutefois en masquer les exigences pédagogiques spécifiques. Il faut placer la formation initiale et le perfectionnement sous la même inspiration de l'éducation permanente et veiller à leur réalisation selon des modalités pédagogiques et institutionnelles complémentaires. «Cette symbiose devrait d'ailleurs être favorisée par la revalorisation du caractère professionnel de la formation initiale, par le renforcement des liens entre université et milieux scolaires, par des collaborations accrues entre professeurs d'universités et praticiens de l'enseignement dans les écoles»(2).

3.5 La polyvalence des activités

Selon le Conseil supérieur de l'éducation, «le perfectionnement ne concourt pas suffisamment à l'amélioration de l'acte professionnel d'enseigner, car il est trop axé sur l'acquisition de diplômes et l'augmentation de la rémunération»(3). Les perspectives de l'éducation permanente et de la formation professionnelle continue, de même que la qualité que poursuit le perfectionnement, réclament une grande diversité des moyens mis en oeuvre. C'est une autre orientation retenue par le ministre de l'Education:

> «Il importe de reconnaître pleinement la polyvalence des activités de perfectionnement, que celles-ci soient «gratuites» ou sanctionnées par des crédits universitaires. Il ne faut surtout pas que l'on confonde perfectionnement et scolarité perpétuelle. Il faut plutôt encourager la volonté de perfectionnement qui découle d'une pratique consciencieuse et soucieuse de renouvellement»(4).

D'ailleurs, observe le ministre, «les expériences ne manquent pas, qui montrent bien que les enseignants et les autres personnels de l'école s'engagent volontiers dans des activités de perfectionnement»(5). C'est ce qui ressort de nombreuses propositions convergeant vers le développement d'un éventail plus vaste d'activités.

---

1. *Id.*, p. 12
2. *Ibid.*
3. *Les éducateurs dont les élèves ont besoin...*, p. 10
4. *Premiers éléments d'une politique*, p.11
5. *Ibid.*

3.5.1 Les activités à l'université

«L'université, affirme le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants, doit assurer l'accès à des études permettant non seulement de suivre l'évolution des connaissances mais aussi de s'adapter à l'évolution des tâches dans l'enseignement». Il faut se garder de «minimiser l'importance d'activités de perfectionnement qui répondent à des besoins d'éducation formelle et que les universités sont les seules à pouvoir assurer»(1).

«Les propos de nos interlocuteurs, enchaîne le Comité, rejoignent la recommandation principale de la Commission Cargenie qui proposait de nombreuses voies de retour à l'éducation formelle. A l'université, ce sont des voies relativement courtes (comme la formule des crédits et des certificats) que favorisent nos interlocuteurs»(2).

Ce dernier point est souligné avec insistance. Si, dans le contexte de l'éducation permanente, il faut tenir à la continuité de la fonction initiale et du perfectionnement, il n'y a pas lieu de suivre ceux qui préconisent un alignement des programmes de l'une et de l'autre phases. «Avec la plupart de nos interlocuteurs, affirme le Comité, nous croyons que la continuité n'exige pas un tel alignement. A notre avis, des régimes pédagogiques distincts - qui pourraient aller jusqu'à une personnalisation des programmes - devraient assurer à la fois la continuité et la différenciation». «Le perfectionnement, en effet, s'adresse à des clientèles différentes. Il doit tenir compte des problèmes particuliers des adultes à l'université, notamment du point de vue des horaires. En outre, les acquis, les antécédents, les contextes de vie, les projets de clientèles en perfectionnement ne sont pas les mêmes que chez les clientèles en formation initiale»(3).

Ces observations reprennent le diagnostic sévère posé en 1974 par les auteurs de l'étude *L'université dans une société éducative. De l'éducation des adultes à l'éducation permanente*, commanditée par le Conseil des universités et par la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec.

---

1. *Rapport*, pp. 27 et 28
2. *Id.*, p.29
3. *Id.*, p.22

Selon Gaëtan Daoust et Paul Bélanger, le perfectionnement des maîtres présente un cas pathologique où transparaissent clairement les difficultés d'institutionnaliser la nouvelle fonction de perfectionnement dans les universités et de redéfinir ses rapports avec la formation initiale et la promotion culturelle ou collective. «Le système de perfectionnement des enseignants reproduit substantiellement le modèle élaboré conformément aux exigences de la formation initiale des futurs maîtres. (...) Il ne s'agit pas ici, pour les maîtres en exercice, d'un processus continu de formation. On leur assure plutôt une sorte de service après vente, une étape supplémentaire nettement circonscrite et, autant que la formation, conçue comme terminale. On a simplement poussé les limites un peu plus loin. (...) Il faut toutefois reconnaître l'existence de programmes élaborés spécifiquement pour les maîtres en exercice (...). Mais ce sont toujours là des exceptions»(1).

Des recommandations du Comité provincial consultatif de perfectionnement des instituteurs traduisent les mêmes préoccupations:

> «que le ministère de l'Éducation prenne les dispositions nécessaires pour que les contenus des cours dispensés par les universités concordent mieux avec les objectifs des programmes d'étude;
>
> «que le ministère de l'Éducation s'assure que les contenus des cours universitaires tiennent compte des besoins reliés à la tâche des enseignants;
>
> «que le ministère de l'Éducation incite les universités à dispenser leurs activités de perfectionnement le plus près possible des enseignants» (2).

Des efforts sans doute ont été consentis dans le sens indiqué: tous ceux qui ont porté sur le PPMF et le PPMEP, sur la création ou le renouvellement de programmes, sur des activités hors campus... Ils sont à poursuivre et à intensifier. Ainsi que le demande le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, «il faut explorer de nouveaux types de perfectionnement créditée». «Par exemple, crédits accordés au maître-associé pour des activités communes avec un stagiaire, participation à différents types de recherche, télé-université...»(3).

---

1. «Les pratiques universitaires de perfectionnement des maîtres et les rapports université-milieu» dans *Prospectives*, volume 10, numéro 2, avril 1984, p.82
2. *Rapport*, pp. 79-80
3. *Position du C.P.I.Q. sur le perfectionnement des maîtres*, mai 1982, p.4

3.5.2 Les activités dans les milieux de l'enseignement

«Le développement d'activités de mise à jour dans les commissions scolaires, selon le C.E.F.P.E., est nécessaire à l'équilibre des diverses formes de perfectionnement». «A défaut d'un tel développement, les universités se retrouvent dans la situation actuelle où elles doivent exercer une suppléance par rapport aux responsabilités des instances locales»(1).

Le Comité relève les traits de ces activités:

- souvent intégrées à la tâche et à l'horaire des enseignants, dans le cadre des journées pédagogiques,
- caractérisées par leur orientation «school focused»,
- de formes très variées - ateliers, sessions, visites, voyages, congrès et colloques des associations professionnelles -,
- touchant à peu près tous les aspects de l'enseignement.

«Il ressort, conclut le Comité, que les activités de mise à jour dans les commissions scolaires constituent un secteur extrêmement important du perfectionnement des enseignants, un secteur qui mérite d'être mieux connu, plus valorisé, évalué plus soigneusement et mieux organisé. Il est important, selon nous, d'assurer l'organisation, la planification et le développement des activités non formelles de perfectionnement dans le milieu scolaire» (2). Dans ces mêmes perspectives, le C.P.C.P.I. recommande «que chaque comité local de perfectionnement procède à une étude des besoins du milieu pour en arriver à une meilleure planification» et «que soit maintenu le principe d'utilisation des sources décentralisées» prévues dans les conventions collectives de travail(3). C'est également ce que préconise la Commission d'étude sur la formation des adultes: «que le milieu scolaire développe, organise et évalue des activités de mise à jour pour les enseignants par l'entremise de leur comité de formation»(4).

---

1. *Op. cit.*, p.28
2. *Ibid.*
3. *Op. cit.*, pp. 81-82
4. *Op. cit.*, rec. 304, p.470

Selon le C.P.I.Q., le «perfectionnement non crédité», défini dans un projet individuel ou dans un projet d'équipe ou d'école, selon les besoins identifiés par les enseignants eux-mêmes, peut comporter toute une gamme d'activités:

«- des stages dans une autre classe, une autre école, en industrie,

- des échanges entre enseignants
  . de même niveau dans des écoles différentes,
  . de différents niveaux dans une même école ou dans des écoles différentes,
  . de différentes commissions scolaires,
  . et professeurs d'université,
  . et travailleurs en industrie,
  . etc...,

- une participation à différents types de recherches,

- une participation à des congrès, colloques, conférences,

- des travaux de recherche personnelle,

- des visites d'écoles ou d'industries,

- une participation aux activités des associations professionnelles»(1).

Le C.P.I.Q. estime que les journées pédagogiques peuvent permettre des activités de perfectionnement. Mais, à cet égard, le Conseil supérieur de l'éducation met en garde contre «le danger d'envahissement des journées pédagogiques par les «nouveautés» de toutes sortes» et il recommande que le Ministère s'efforce d'assurer «par d'autres moyens que l'utilisation des seules journées pédagogiques, la mise à jour des titulaires du primaire rendue nécessaire par les nombreux changements apportés principalement aux lois, aux règlements, aux politiques et aux programmes d'études». Il suggère «des formules diverses: cours, stages, rencontres, usage des télécommunications ... prévoyant l'utilisation du tiers des journées pédagogiques, de l'ensemble du temps de disponibilité des enseignants, de même que celle du temps personnel de chaque enseignant sur une base volontaire» (2).

---

1. *Op. cit.*, p.4
2. «Les journées pédagogiques au primaire», dans *Rapport 1981-1982. Activités*, pp. 108-109

3.5.3 Les plans nationaux de perfectionnement

Parmi les activités de perfectionnement, le C.P.C.P.I. accorde une grande importance aux plans ministériels nationaux. Il recommande que le ministère de l'Éducation poursuive la mise en oeuvre de tels plans en vue de répondre soit aux priorités de développement pédagogique désignées par le ministère, soit aux priorités identifiées par le Comité du perfectionnement des instituteurs dont la création est préconisée(1).

La C.E.F.A. juge cependant que «les programmes de perfectionnement conçus par le M.E.Q. ont toujours été très longs et très lourds, avec des exigences plus ou moins pertinentes, et comportaient de difficiles possibilités d'alternances travail-étude». C'est pourquoi, sans doute, elle recommande «que, lors de l'émission de nouvelles directives touchant les programmes scolaires, le ministère de l'Éducation veille à ne pas alourdir le recyclage des enseignants et prévoie des activités légères de perfectionnement, prenant pour acquise la transférabilité des habiletés didactiques de ces derniers»(2).

3.6 Les rapports de la recherche et du perfectionnement

Les rapports entre la recherche en éducation et le perfectionnement des enseignants, du moins à l'université, se résument bien en ces termes du C.E.F.P.E.:

«Le succès même de l'intégration de la formation et du perfectionnement des enseignants dans les universités est profondément lié à la qualité de la recherche en éducation qui doit y être menée. La recherche doit enrichir la formation tant théorique que pratique des futurs enseignants. Elle doit améliorer la qualité de la contribution de l'université au perfectionnement des enseignants. La présence d'enseignants à l'université est d'ailleurs de nature à stimuler la recherche universitaire en éducation: elle met quotidiennement les chercheurs universitaires en présence du milieu scolaire, tout en favorisant l'accès à l'université d'enseignants gradués qui pourront s'engager dans des projets de recherche» (3).

---

1. *Op. cit.*, p.79
2. *Op. cit.*, p.451 et rec. 305, p.470
3. *Op. cit.*, p.42

Ainsi que l'a rappelé le ministre de l'Éducation, «une des raisons majeures qui militaient en faveur de l'intégration de la formation des maîtres à l'université était justement qu'on escomptait ainsi recueillir plus sûrement les effets bénéfiques découlant normalement des travaux et du climat des activités des 2e et 3e cycles». Encore faut-il que, conformément à un objectif prioritaire proposé par le ministre aux universités, les programmes de 2e et 3e cycles en sciences de l'éducation se développent et fassent l'objet de nouveaux efforts rationnels et concertés(1).

D'une part, comme l'affirme le C.E.F.P.E., «le développement de la recherche en éducation sera grandement favorisé par l'existence de programmes de perfectionnement de deuxième et troisième cycles». «Il faut, en tout cas, que le perfectionnement des enseignants soit de plus en plus directement relié aux résultats et aux méthodes de la recherche en éducation et que la recherche contribue à améliorer la qualité du perfectionnement»(2).

D'autre part, «l'université devra introduire la recherche comme une forme de perfectionnement»(3). Des enseignants s'emploient déjà, à la faveur d'activités de perfectionnement, à se familiariser avec divers aspects de la recherche. Tel est le cas, en particulier, de ceux que des programmes associent à des chercheurs dans le cadre de projets conduits dans le milieu même de l'enseignement primaire et secondaire. D'autres programmes pourraient s'inspirer d'un tel modèle.

> «Actuellement, observent les membres du C.E.F.P.E., lorsqu'on parle de perfectionnement crédité, on ne songe guère qu'à des cours. Nous pensons que la recherche devrait dorénavant constituer une des voies organisées du perfectionnement des enseignants.
>
> «(...) L'intensification des efforts de recherche en éducation devra permettre d'inaugurer à l'université, dans le cas des enseignants, des modes de perfectionnement plus diversifiés que le simple fait de suivre des cours. Par exemple, les enseignants en perfectionnement pourraient participer à l'un ou l'autre des éléments (revue de littérature, mesure, analyse de données, etc.) d'une activité de recherche déjà en cours à l'université. L'université pourrait aussi évaluer leur participation à des projets d'intervention déjà définis en milieu scolaire. Ainsi, l'université pourra diversifier les modes de ce que nous avons appelé l'éducation formelle, tout en jetant les bases qualitatives d'un perfectionnement plus résolument centré sur l'amélioration des écoles qu'il ne l'est actuellement»(4).

---

1. *Premiers éléments d'une politique*, p.13
2. *Op. cit.*, p. 50
3. *Ibid.*
4. *Ibid.*

C'est bien à raison, par conséquent, que le C.P.I.Q. demande que la participation à des recherches figure parmi les activités de perfectionnement des enseignants(1). Il n'est pas étonnant non plus que le ministre de l'Éducation établisse en principe que le perfectionnement des enseignants «devrait pouvoir profiter des retombées de la recherche en éducation»(2).

Les orientations ainsi proposées sont en consonante très proche avec les conclusions du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement au terme de travaux menés au cours de six années avec la collaboration de plusieurs pays membres de l'OCDE. Dans son rapport synthèse publié en 1982, le Centre considère que les points suivants, formulés au dernier chapitre, peuvent «offrir un cadre conceptuel raisonnable à tout examen des politiques de formation en cours de service des enseignants et des stratégies de changements à l'école»;

«i) Les établissements d'enseignement doivent, à tout moment, être à même de répondre sous une forme ou une autre aux différents besoins de leurs élèves et de la société;

ii) Quelles que soient les caractéristiques des stratégies nouvelles d'enseignement et d'apprentissage mises en oeuvre, les fonctions, les attitudes et les qualifications des enseignants joueront toujours un rôle fondamental;

iii) Pour les raisons évoquées ci-dessus et comte tenu du ralentissement du recrutement de nouveaux enseignants et de la nécessité de conserver à la profession enseignante son dynamisme interne, la formation en cours de service des personnels scolaires reste une priorité pour les prochaines années;

iv) La complexité croissante des problèmes que chaque école doit tenter de résoudre avec le plus de liberté d'action possible dans son milieu de développement, implique à la fois que l'école et ses problèmes soient plus qu'autrefois au centre d'activités de formation prenant elles-mêmes une forme de plus en plus collective; mais ceci implique également que de solides structures de soutien correspondantes, établies par les autorités responsables et reposant, là où cela se révèle approprié, sur des bases légales claires, complètent et stimulent d'une manière continue l'action des établissements scolaires en ce domaine;

v) Les difficultés rencontrées ces dernières années pour offrir des programmes de formation attrayants, tant dans leurs objectifs que dans leurs méthodes et contenu, ont révélé, d'une part, le peu de prise en considération de l'expérience personnelle et professionnelle des enseignants, de leurs motivations, du milieu de travail - en un mot, de leur situation de travailleur - et, d'autre part, l'insuffisante participa-

---

1. *Position du C.P.I.Q.*, pp. 4 et 8
2. *Op. cit.*, p.13

tion des intéressés eux-mêmes aux prises de décisions les concernant directement; on s'accorde donc à penser que, comme dans d'autres secteurs d'activité touchés par des situations socio-économiques nouvelles, les enseignants doivent pouvoir bénéficier d'une formation correspondant à leurs besoins professionnels dans le contexte de systèmes éducatifs et sociaux en évolution;

vi) En conséquence, on a constaté une évolution importante visant à mettre l'accent sur une FECS orientée vers la satisfaction des besoins de l'école et des groupes et individus qui y exercent leurs fonctions; on a utilisé l'expression «centrée sur l'école» pour définir cette approche; il faut cependant insister sur le fait que la philosophie de cette stratégie est d'imprégner les différents types de FECS; les autres types de FECS, comme des cours plus longs pour l'obtention de diplômes, des cours orientés vers une promotion, etc., devraient continuer à être offerts dans le cadre de priorités déterminées entre les divers partenaires concernés;

vii) On en a donc déduit que tout membre du personnel scolaire doit pouvoir bénéficier, tout au long de sa carrière, d'un développement personnel et professionnel cohérent et intégré (dont la formation initiale et le soutien de l'enseignement débutant ne seront que le départ) permettant de répondre, dans toute la mesure du possible, à la fois à ses propres besoins de formation et aux besoins en évolution du système éducatif;

viii) Toute action de FECS devrait inclure un mécanisme d'évaluation dont les modalités, étant donné la complexité de le mise en oeuvre, devraient être discutées entre les divers partenaires; cette évaluation aiderait les décideurs et les praticiens à choisir les modalités de formation les plus appropriées, et, dans une formation beaucoup plus axée sur la personne et le groupe, l'auto-évaluation individuelle et collective jouera un rôle de plus en plus important;

ix) Dans ce contexte, vient alors se greffer le problème du coût et des ressources de la formation; l'importance grandissante des coûts de remplacement soulève, dans une conjoncture économique difficile, le problème délicat du financement de la formation;

x) Avec l'impact de l'évolution économique et démographique sur l'ensemble des questions évoquées ci-dessus, on constate une politisation croissante des débats touchant la profession enseignante et, en particulier, les conditions de formation; il conviendrait donc que l'ensemble des partenaires concernés s'accordent pour que les problèmes-clés soient abordés le plus clairement possible en termes d'objectifs et de moyens, sur la base d'un approfondissement continu des données qualitatives et quantitatives intéressant de secteur» (1).

Ces conclusions du rapport se greffent sur l'affirmation centrale, corroborées par de nombreuses études menées dans les pays participants, selon laquelle «les systèmes d'enseignement nationaux vont se trouver obligés, dans un proche avenir, d'accorder la priorité à la formation d'enseignants en cours de

service» sous la poussée de quatre motifs principaux:

«- les établissements d'enseignement doivent, à tout moment, être à même de répondre sous une forme ou une autre aux différents besoins de leurs élèves et de la société;

«- les fonctions, les attitudes et les qualifications des enseignants continueront donc à jouer un rôle fondamental dans la vie de la nation;

«- malgré le ralentissement du recrutement, il faut conserver à la profession enseignante son dynamisme interne;

«- devant la complexité croissante des problèmes qui se posent à chaque école et que chaque établissement doit s'efforcer de résoudre dans une liberté d'action optimale, il est plus que jamais indispensable que les activités de formation soient centrées sur l'école et prennent de plus en plus la forme d'une collaboration, ce qui implique la mise en place, par les autorités responsables, de solides structures de soutien» (2).

1. *La Formation en cours de service des enseignants. Condition du changement à l'école*, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris 1982, pp. 90-92
2. *Id.*, p. 5

4. VOIES DE DÉVELOPPEMENT

Les données considérées et les orientations engagées montrent assez dans quelle direction il faut agir et quelles activités de perfectionnement des enseignants sont à promouvoir. Si ce qu'il faut faire paraît clair, comment le faire reste à débattre pour une bonne part, ou du moins appelle des choix et des décisions. Des propositions concrètes sont maintenant soumises sous trois chefs principaux: les mécanismes, le financement, les incitations susceptibles de favoriser le mieux le perfectionnement des enseignants.

Certes, le sujet est lié, ainsi que le souligne le C.E.F.P.E., aux conditions de travail des enseignants inscrits dans des clauses des conventions collectives. Ce lien, cependant, «ne doit pas autoriser les instances syndicales et patronales à exercer en ces matières une espèce de monopole, de telle sorte qu'en parler, en critiquer les orientations, constituerait un crime de lèse-majesté contre le syndicalisme ou le droit de gérance».

> «Dans la mesure où les principes relatifs au système de perfectionnement relèvent d'une philosophie de l'éducation, d'un projet d'école ou d'objectifs socio-politiques, il est évident qu'il faut leur appliquer les règles de discussion et de décision démocratiques. De même, dans la mesure où les principes relatifs au perfectionnement touchent les missions et les fonctions propres aux divers agents et institutions oeuvrant dans ce système, et en particulier les missions et les fonctions de l'université, il est évident que de tels principes ne sauraient être réduits aux seuls modèles et questions de relations de travail»(1).

Ainsi, bien que l'un de ses membres ait marqué sa dissidence en estimant qu'«il n'appartient pas à une commission d'étude de se prononcer sur des aspects de cette question qui relève de la négociation collective», la C.E.F.A. n'a pas jugé qu'elle ne pouvait pas formuler des recommandations au sujet du «mode actuel de perfectionnement des enseignants»(2).

4.1 Les mécanismes

Où, comment les orientations engagées et les activités à promouvoir doivent-elles être assumées? Au niveau local ou régional, de même qu'au niveau national, dans des comités de perfectionnement, par des plans d'activités; également dans les universités, au lieu d'intégration et de coordination de la formation et du perfectionnement des enseignants.

---

1. *op. cit.*, p.74
2. *op. cit.*, pp. 470-471

4.1.1 Dans les écoles

Dans le choix et la mise en oeuvre des mécanismes nécessaires, ce sont les enseignants eux-mêmes qui doivent se trouver en mesure d'agir pour leur formation continue, dans une perspective d'éducation permanente, au sein même de l'école, soit entre eux, soit avec d'autres membres du personnel. Cette exigence s'impose pour que le perfectionnement réponde véritablement aux besoins des enseignants dans l'accomplissement de leurs tâches et pour que soient corrigées les lacunes graves que met en lumière le jugement sévère posé par les enseignants sur les activités de perfectionnement auxquelles ils ont pris part jusqu'ici.

- «Nous pensons, affirme le C.P.I.Q., que nous devons répandre chez les enseignants la notion d'éducation permanente». A cette fin, deux moyens sont recommandés en particulier:

  - «que le contenu du perfectionnement non crédité soit déterminé par l'enseignant;

  - «que chaque enseignant se définisse un «plan de perfectionnement individuel»:

    1° L'enseignant doit d'abord procéder à l'identification de ce qu'il possède déjà aux niveaux de ses études et de son perfectionnement.

    2° Il doit ensuite identifier ses besoins en perfectionnement.

    3° Il doit trouver des solutions pour répondre à ses besoins. Il élabore un projet de perfectionnement pour un temps déterminé (10 mois ou 3 ans, par exemple). Ce projet peut comporter:

    la participation à une recherche,

    la mise sur pied d'un groupe de discussion sur la pédagogie; pour les enseignants de son milieu ou la participation à un tel groupe,

    un projet individuel d'intervention auprès des parents des enfants de sa classe,

    un ou des cours crédités ou non crédités,

    la création de matériel didactique,

    etc.

4° S'il y a lieu, l'enseignant envisage différentes façons de partager le fruit de ses expériences. Ce peut être par la publication d'articles pour les revues d'enseignants ou l'animation d'une journée pédagogique, etc»(1).

- Le «perfectionnement crédité» doit également requérir la participation de chaque enseignant, à partir de sa pratique même à l'école. Le C.E.F.P.E. estime que «l'éducation permanente appelle une démocratisation qualitative de l'éducation, c'est-à-dire la prise en charge par les apprenants eux-mêmes de leurs projets éducatifs», attendu que cette «démocratie par la base» n'exclut pas, par ailleurs, une «démocratie par délégation» au moyen des associations. Il recommande par conséquent

  «que chaque université personnalise le plus possible son régime pédagogique et prenne les mesures favorisant la participation individuelle des apprenants à l'explication des objectifs, au déroulement et à l'évaluation des activités de formation et surtout de perfectionnement des enseignants;

  «que chaque université mette à la disposition des étudiants en formation et surtout en perfectionnement les ressources éducatives et les instruments nécessaires à l'identification de leurs besoins personnels et professionnels de formation et de perfectionnement»(2).

- L'évaluation des enseignants peut être considérée comme un moyen de les aider à mieux identifier leurs besoins et à établir leur plan individuel de perfectionnement. Ce lien, cependant, ne s'établit pas toujours, même quand l'évaluation se pratique et se donne pour objectif d'aider l'enseignant à s'améliorer. Il peut y avoir là une voie de développement à la fois quant à l'évaluation et quant au perfectionnement des enseignants.

---

1. *Op. cit.*, pp. 5, 7, 8
2. *Op. cit.*, p.75

Selon une enquête récente, 68,4 p. cent des commissions scolaires au Québec pratiquent l'évaluation des enseignants sous une certaine forme, en regard de 100 p. cent au Nouveau-Brunswick et en Ontario. L'objectif poursuivi partout à plus de 90 p. cent est d'«aider l'enseignant à s'améliorer». Dans une liste de seize objectifs possibles, celui-ci arrive largement en tête. «Promouvoir le perfectionnement» obtient 28 p. cent au Nouveau-Brunswick, 21,9 p. cent au Québec et 47,4 p. cent en Ontario, soit en moyenne 27,8 p. cent, au septième rang(1).

- L'énoncé de politique *L'école québécoise* et la proposition gouvernementale d'une école responsable comportent, en leur centre, «une option pour le projet éducatif et ses agents». Responsabiliser l'école, c'est revaloriser l'enseignant lui-même et son acte pédagogique. C'est également intensifier le rôle du personnel de direction, en particulier quant à l'animation de l'équipe-école. L'école, donc, doit «identifier les besoins de perfectionnement de ses personnels». En effet,

  > «revaloriser l'école, ses agents et son projet éducatif, c'est mettre l'accent sur la condition essentielle de la qualité du système scolaire: un milieu centré sur les enjeux éducatifs, animé par des agents solidairement responsables de leurs objectifs, de leurs moyens d'action et de leurs résultats»(2).

  Traitant du perfectionnement des enseignants, le Conseil supérieur de l'éducation insiste sur la nécessité de l'animation pédagogique. «A cet égard, écrit-il, les membres des directions d'école ne doivent plus hésiter à reprendre leur rôle d'animateur, qu'ils ont été amenés par diverses circonstances à négliger au profit de responsabilités administratives«(3).

  Les journées pédagogiques constituent un moyen important de cette animation, un moyen important également de perfectionnement des enseignants. Le C.S.E. relève «un accord unanime dans les témoignages reçus sur le fait qu'une journée pédagogique apporte des bénéfices évidents aux enseignants lorsqu'elle répond aux besoins qu'ils ont eux-mêmes exprimés». Le Conseil

---

1. Marc Richard et Pierre Michaud, «La pratique de l'évaluation des enseignants au Nouveau-Brunswick, au Québec et en Ontario», dans *Revue des sciences de l'éducation*, volume VIII, numéro 2, 1982, pp. 261-264
2. *Op. cit.*, p.43
3. *Les éducateurs dont les élèves ont besoin à l'école secondaire*, p.18

note de plus «un accord presque complet sur l'amélioration des pratiques d'enseignement comme critère d'efficacité des journées pédagogiques». Les conventions collectives locales, assez généralement, prévoient la consultation des enseignants sur «le programme des journées pédagogiques au niveau de l'école». Les intéressés, cependant, souhaitent «être davantage impliqués qu'ils ne le sont présentement». C'est pourquoi le Conseil recommande que les directeurs d'école «encouragent et facilitent la participation des enseignants au choix et à la préparation des activités» des journées pédagogiques(1).

Une première voie de développement à privilégier, au plan de l'exercice même des tâches de l'enseignement à l'école est de

> promouvoir chez les enseignants la prise en charge de leur perfectionnement,
>
> par leur participation à l'élaboration, à la réalisation et à l'évaluation des activités de perfectionnement, aussi bien dans les milieux d'enseignement qu'à l'université;
>
> par l'incitation et le soutien de chaque enseignant pour qu'il établisse son plan individuel de perfectionnement;
>
> par l'animation exercée par les directions auprès des enseignants, des groupes qu'ils forment, des équipes-écoles;
>
> par l'identification, au plan de l'école, des besoins de perfectionnement des personnels;
>
> par l'organisation d'activités de perfectionnement dans l'école.

1. «Les journées pédagogiques au primaire», dans *Rapport 1981-1982. Activités*, p.110

4.1.2 Dans les commissions scolaires

Tout en reposant sur l'identification des besoins des enseignants dans l'accomplissement de leurs tâches à l'école, le perfectionnement demande à s'organiser, à partir d'analyses de besoins convergentes, par la mise en commun de ressources et d'activités au plan du milieu naturel, local et régional, dans lequel les écoles se regroupent en commissions scolaires.

- Ainsi qu'il a été rappelé plus haut (par. 1.2), les dispositions qui régissent les conditions de travail des enseignants prévoient que la commission scolaire et le syndicat des enseignants à son emploi forment un «comité de perfectionnement» dont les responsabilités et les modalités de fonctionnement ont été définies localement dans des ententes couvrant les années 1979 à 1982 et sont maintenant reconduites pour les trois prochaines années.

- Conformément à une clause de l'entente des enseignants et de leurs employeurs pour les années 1976-1978, un Comité provincial consultatif de perfectionnement des instituteurs, regroupant des représentants des trois centrales syndicales des enseignants, des deux fédérations des employeurs et du ministère de l'Éducation, a examiné la situation du perfectionnement et a formulé des recommandations. A l'aide d'une enquête menée auprès des commissions scolaires, le Comité a tâché de recueillir l'expérience des comités de perfectionnement.

  Les traits suivants ont été relevés:

  - les comités sont composés paritairement de membres désignés par les commissions scolaires et par les syndicats;
  - ils sont, pour une moitié, consultatifs; pour l'autre moitié, décisionnels;
  - la plupart sont des comités locaux (89 sur 134 qui ont répondu au questionnaire, pour l'année 1977-1978); d'autres sont des comités régionaux, dans lesquels s'associent plusieurs commissions scolaires (45 sur 134); parmi les comités régionaux, les uns s'occupent du perfectionnement

«modifiant ou non la scolarité» (4 sur 45); les autres ne s'occupent que du perfectionnement «modifiant la scolarité» (41 sur 45);

- le comité a-t-il analysé les besoins du perfectionnement? Sur 119 réponses, 73 sont positives, 46 sont négatives(1).

En conclusion de ses travaux, le Comité a recommandé

- «que chaque comité local de perfectionnement procède à une étude des besoins du milieu pour en arriver à une meilleure planification»;
- «que chaque comité local de perfectionnement publie un rapport annuel»(2).

- Selon le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants, «l'amélioration des relations entre les agents du système de formation et de perfectionnement des enseignants est une priorité de la prochaine décennie»(3). Le Comité estime que cette amélioration passe par la combinaison de quatre types de relations:

  - la participation, c'est-à-dire «l'implication individuelle des apprenants ou des usagers dans le choix des objectifs de leurs activités et des moyens à prendre pour y parvenir»; le «régime pédagogique doit (...) permettre des cheminements diversifiés, voire personnalisés (...) dans la perspective d'une éducation sur mesure en contexte d'éducation permanente»;
  - la consultation, c'est-à-dire «la mise en place de ponts entre chaque université et ses usagers en tant que groupes recevant des services»; «il s'agit alors d'élargir le concept de participation des usagers au-delà des participations individuelles pour rejoindre, par exemple, des équipes de parents et d'enseignants (...) dans la perspective d'études de besoins et d'évaluation de la qualité des services, ainsi que des ajustements requis, en particulier au niveau des régions»;

1. C.P.C.P.I., *op. cit.*, pp. 8-11
2. *Id.*, p.81
3. *op. cit.*, p.69

- la concertation, c'est-à-dire «la mise en place de ponts entre l'université et le milieu scolaire (...) en tenant compte du fait que les commissions scolaires et les syndicats négocient entre eux et en tenant compte également des résultats de ces négociations tels que les ont retenus les conventions collectives»;
- la coordination, c'est-à-dire «la mise en place de relations entre les agents organisés qui se consultent ou se concertent au plan national»(1).

La seule participation individuelle ne suffit pas. «Il faut ajouter à cette forme nécessaire de relation une autre forme non moins nécessaire, à savoir celle qu'impose l'existence d'instances organisées». A cet égard, continue le Comité, «le lieu où la nécessité de développement nous paraît la plus grande est le niveau régional».

> «En effet, ce niveau rejoint mieux la philosophie pluraliste que nous préconisons ainsi que les formes que nous proposons pour une plus grande démocratisation en contexte d'éducation permanente; il assure l'enracinement qu'exigent nos recommandations sur les dimensions professionnelles de la formation et du perfectionnement des enseignants et sur le développement de la recherche en éducation»(2).

Les relations au niveau régional doivent «couvrir aussi bien les activités de perfectionnement créditées que celles qui ne le sont pas». L'essor d'activités non formelles dans le milieu régional «amènera certainement une nouvelle définition de l'équilibre des instances à ce niveau»(3).

Deux mécanismes sont suggérés:

- chaque université devrait «mettre en place ou consolider des modes de consultation réguliers sur les besoins de sa région»; le Comité cite l'exemple de la Royal Danish School of Educational Studies, consacrée au perfectionnement des enseignants, qui soumet au milieu scolaire, tous les

---

1. *Id.*, p.70
2. *Id.*, p.69
3. *Id.*, p.71

dix-huit mois, selon un échéancier précis, la liste des cours offerts, assortie des projets d'intervention et de recherche et accompagnée de remarques sur leurs mérites et leurs limites; chaque région peut suggérer cinq nouveaux cours ou projets de son choix, lesquels sont en général réalisés, compte tenu des ressources;

- outre les formules de participation et de consultation des usagers en ce qui touche les régimes pédagogiques et les programmes d'étude ou de recherche, il faut prévoir «un mécanisme de concertation entre l'université et les instances responsables des relations de travail dans le milieu scolaire, c'est-à-dire les commissions scolaires et les syndicats d'enseignants de la région desservie par l'université»; «il s'agirait d'établir le principe de rencontres sur demande de l'université ou du milieu scolaire, rencontres qui en ce dernier cas, pourraient impliquer le comité de perfectionnement prévu dans la convention collective»; cette formule devrait «permettre, au niveau régional, une définition plus rigoureuse de protocoles réalistes et opérationnels de travail en commun»; elle suppose «que l'université identifie clairement chez elle l'instance qui a un pouvoir décisionnel en matière de perfectionnement des enseignants et qu'elle effectue les coordinations internes que requiert l'identification d'une telle instance»; il faut également «que les syndicats et les commissions scolaires de la région desservie par l'université se concertent»(1).

- Le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec estime également qu'il faut recourir «à des mécanismes de concertation au niveau régional, à des ententes entre les différentes commissions scolaires». Il recommande que la composition des comités de perfectionnement des commissions scolaires soit modifiée de manière à inclure des représentants des universités intéressées. Il recommande aussi que le mandat des comités leur permette d'«offrir des activités de perfectionnement non crédité aux enseignants» et de «diffuser

---

1. *Id.*, pp. 72 et 74; voir reoommandations 4.1, 5.2, 5.4 et 5.6 à 5.10, pp. 75-76

les informations parvenant des associations professionnelles» quant à leurs congrès, colloques, conférences, journaux et revues(1).

- En matière de perfectionnement des enseignants, il appartient aux «comités de formation des organismes» d'assurer «l'analyse des besoins» et «l'articulation de ceux-ci avec les différentes catégories de ressources, d'institutions et de projets»(2). Tel est l'avis qu'exprime la Commission d'étude sur la formation des adultes et dont elle s'inspire dans ces recommandations:

  «que les instances intéressées favorisent la participation des enseignants à l'explicitation des objectifs, au déroulement et à l'évaluation des activités de perfectionnement par le biais de leur comité de formation»;

  «que le milieu scolaire développe, organise et évalue des activités de mise à jour pour les enseignants par l'entremise de leur comité de formation»(3).

Des lignes convergentes profilent une deuxième voie de développement, au plan des commissions scolaires et des régions:

- confirmer le rôle des comités locaux de perfectionnement des enseignants et revigorer leur mandat et leur action

  quant à l'analyse des besoins,

  quant à la planification du perfectionnement, c'est-à-dire quant à l'articulation des besoins et des ressources disponibles,

  quant à l'évaluation du perfectionnement, en particulier par l'exigence d'un rapport annuel;

- instaurer des comités régionaux de perfectionnement des enseignants

  par ententes entre commissions scolaires,

  avec la participation des universités intéressées,

  avec l'assistance des directions régionales du ministère de l'Éducation,

1. *Op. cit.*, p.6
2. *Op. cit.*, p.451
3. *Op. cit.*, rec. 302 et 304, p. 470

pour assurer la concertation des partenaires;

- identifier, dans chaque université, une instance responsable du perfectionnement des enseignants, chargée en particulier de la consultation des enseignants et de la concertation avec les comités régionaux.

4.1.2 Au plan national

La pratique professionnelle des enseignants est évidemment en relation avec les régimes pédagogiques et les programmes d'étude dont la responsabilité première incombe au ministère de l'Éducation. L'évolution de l'effectif des enseignants donne lieu à des prévisions et à une planification d'ensemble qu'il appartient également au Ministère d'assumer. Les incidences sur le perfectionnement, de ce double point de vue, exigent d'être analysées et assumées au plan national, par la concertation des partenaires intéressés:

- Le Comité provincial consultatif sur le perfectionnement des instituteurs a formulé, à cet égard, des recommandations sous trois chefs: un comité provincial du perfectionnement des instituteurs, les plans nationaux de perfectionnement, les rapports avec les universités.

  Le C.P.C.P.I. a d'abord recommandé

  «qu'un comité provincial chargé du perfectionnement des instituteurs identifie les priorités de perfectionnement et fasse des recommandations relatives à la coordination des différents programmes de perfectionnement»;

  «que le ministère de l'Éducation, en collaboration avec le comité provincial chargé du perfectionnement des instituteurs, rende disponibles des guides qui pourront être utilisés comme instruments de planification et de gestion par les comités locaux de perfectionnement»(1).

  Quant aux «plans ministériels nationaux de perfectionnement», le Comité souhaite que le ministère de l'Éducation

  en instaure en regard des «priorités recommandées par le comité provincial chargé du perfectionnement des instituteurs»,

1. *Op. cit.*, pp. 79 et 81

en poursuive le développement en regard des «priorités de développement pédagogique qu'il établit» (1).

Enfin, des recommandations touchent les rapports entre le ministère de l'Éducation et les universités:

«que le ministère de l'Éducation prenne les dispositions nécessaires pour que les contenus des cours dispensés par les universités concordent mieux avec les objectifs des programmes d'étude;

«que le ministère de l'Éducation s'assure que les contenus des cours universitaires tiennent compte des besoins reliés à la tâche des enseignants;

«que le ministère de l'Éducation incite les universités à dispenser leurs activités de perfectionnement le plus près possible des enseignants;

«qu'en regard des plans ministériels nationaux, on assure une meilleure collaboration entre l'université, les syndicats et les commissions scolaires»(2).

- Privilégier le niveau régional pour l'amélioration des relations entre les agents du système de formation et de perfectionnement des enseignants n'a pas empêché le C.E.F.P.E. de la Commission d'étude sur les universités de se soucier du plan national.

  En premier lieu, le Comité a marqué la nécessité «que le ministère de l'Éducation procède à la coordination interne de ses divers services, directions et opérations qui touchent à la formation et au perfectionnement des enseignants».

  Par ailleurs, en ce qui concerne «l'inventaire systématique et régulier des ressources, les analyses périodiques des besoins et l'évaluation systématique du rendement des écoles», le Comité a recommandé «que le ministère de l'Éducation procède aux consultations (par exemple avec les associations d'enseignants par disciplines) et aux concertations requises (par exemple avec les syndicats et leur centrale, les commissions scolaires et leurs fédérations)».

---

1. *Id.*, p. 79
2. *Id.*, pp. 79, 80 et 83.

> Le Comité a également recommandé que «la formule des rencontres sur demande» s'applique entre les «représentants nationaux des enseignants et des commissions scolaires» et les «représentants d'organismes de coordination de l'enseignement supérieur»; «pour les comités ou les commissions qui traitent en permanence des questions relatives à la formation et au perfectionnement des enseignants, on pourrait imaginer une formule de concertation plus stable que celle des rencontres sur demande; ainsi le sous-comité de la formation et du perfectionnement des enseignants de la C.R.E.P.U.Q. pourrait désigner des représentants qui siégeraient à titre d'observateurs lors des séances régulières du C.P.C.P.I. et réciproquement»(1).

Une troisième voie de développement, au plan national, peut se dégager ainsi:

- réactiver le Comité de la formation des maîtres déjà prévu par l'actuel *Règlement numéro 4* et inclure dans son mandat de conseil «les priorités de la formation continue des enseignants»(2);

- au ministère de l'Éducation,

  assurer plus nettement la coordination interne des unités quant à la formation et au perfectionnement des maîtres,

  arrêter le choix des priorités de perfectionnement à la suite des recommandations du Comité national et selon les nécessités d'ensemble du développement pédagogique,

  établir des plans nationaux de perfectionnement en fonction des priorités,

  fournir des instruments de planification et de gestion aux comités locaux, recevoir et analyser leurs rapports annuels;

- maintenir le Comité conjoint du ministère de l'Éducation et des universités sur la formation et le perfectionnement des maîtres afin que des liens suivis permettent

  de mieux faire connaître aux universités les besoins identifiés et les priorités définies au plan national,

  de mieux coordonner l'action du Ministère et l'action des universités pour la mise en oeuvre des plans nationaux,

1. *Op., cit.*, pp. 74-75; voir recommandations 5.11 à 5.14, p. 76
2. voir *Fiche I*, «Le partage des responsabilités», p. 16

de mieux assurer la place et les caractères propres du perfectionnement des enseignants dans l'enseignement universitaire.

4.2 Le financement

Ainsi qu'il a été rappelé plus haut (par. 2.2), l'État attribue au perfectionnement des enseignants des crédits importants, sous différentes formes. Ces crédits doivent-ils être maintenus? Sous les mêmes formes? Un meilleur profit peut-il être tiré des ressources disponibles? Ces questions doivent être abordées. D'une part, le f.nancement du perfectionnement en constitue, assurément, une condition déterminante. D'autre part, selon l'affirmation du Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants, «un système de perfectionnement doit être socialement justifié et rentable, c'est-à-dire qu'il doit contribuer à l'amélioration et au développement des services éducatifs dispensés aux élèves»(1).

- Chargé de formuler ses recommandations quant à l'élaboration d'une politique du perfectionnement des enseignants, le Comité provincial consultatif sur le perfectionnement des enseignants a préconisé dans son rapport, au sujet du financement, les mesures suivantes:

  «que les montants alloués au perfectionnement soient commensurables aux besoins;

  «que les montants résiduels des budgets de perfectionnement soient reportés à l'année suivante;

  «que les sommes octroyées au perfectionnement des instituteurs des régions éloignées soient augmentées;

  «que le principe permettant l'octroi d'une subvention spéciale aux régions éloignées s'applique de la même façon aux enseignants éloignés d'un centre universitaire» (accord de la P.A.C.T., de la P.A.P.T. et du M.E.Q.; abstention de la C.E.Q. et de la F.C.S.C.Q.);

  «que les cours universitaires de perfectionnement modifiant la scolarité demeurent un élément de rémunération des enseignants» (accord de la C.E.Q., de la P.A.C.T. et de la P.A.P.T., désaccord de la F.C.S.C.Q., abstention du M.E.Q.) (2).

Le rapport ne fournit pas les motifs des positions adoptées. Il contient en outre, cependant, l'indication de besoins jugés prioritaires:

1. *Op. cit.*, p. 73
2. *Op. cit.*, pp. 81-82

«que le perfectionnement s'adresse en priorité

- aux enseignants qui, en raison des changements aux programmes ou de la diminution des clientèles, doivent faire face à une nouvelle affectation ou à une mise en disponibilité, pour leur permettre d'élargir leurs champs de compétence;

- aux enseignants en exercice dont les qualifications sont inférieures à ce qui est exigé des nouveaux enseignants»(1).

- Certains, de l'observation du Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants, s'en prennent «au système qui associe les activités de perfectionnement à des crédits universitaires reconnus pour fins de rémunération, système que l'on appelle péjorativement course aux crédits». Cependant, continue le Comité, «la plupart de nos interlocuteurs sont favorables au maintien du système des crédits universitaires rémunérés». C'est la position que retient lui-même le Comité, en avançant les arguments suivants:

  «D'abord le phénomène de la course aux crédits n'a pas une ampleur inquiétante. Selon la convention collective actuelle, les avantages pécuniaires attachés aux crédits universitaires ne s'appliquent pas aux enseignants qui ont moins de 14 ans de scolarité. En outre, dans l'ensemble, c'est environ le quart des enseignants qui suivent des cours à l'université.

  «Quoiqu'il en soit de l'ampleur du phénomène, il est inquiétant de voir l'accès à l'université mis en question au moment où une clientèle qui en étant exclue jusqu'à une date récente (les enseignants, en particulier les femmes) pourrait s'y adonner à des activités rémunératrices. N'y a-t-il pas là le reste d'une mystique, naguère ancrée dans nos moeurs, selon laquelle un enseignant avait une mission si noble que les vulgaires questions d'argent devaient lui être littéralement indifférentes?

  «Sans doute ce système, lié qu'il est à la certification, à la classification et à la diplômation des enseignants, pose-t-il de nombreux problèmes. Mais le plus important de ces problèmes n'est pas le perfectionnement crédité. Ce mode de promotion individuelle correspond strictement à la structure économique de notre société»((2).

---

1. *Id.*, p. 75
2. *Op. cit.*, pp. 25-26

- La Commission d'étude sur la formation des adultes a voulu s'arrêter au cas du perfectionnement des maîtres. Pour en comprendre la situation présente, elle remonte, dans son rapport, aux débuts des années 60:

> «À cette époque, les enseignants, pour la plupart, avaient une faible scolarité et ne jouissaient pas de bonnes conditions de travail. Le gouvernement québécois venait alors de donner le coup d'envoi à la réforme du système de l'enseignement public. Cette réforme exigeait le recrutement rapide de tous ceux et celles qui étaient, à l'époque, en mesure d'enseigner. Dans ce contexte, il fut convenu que le perfectionnement des enseignants serait lié au salaire de ceux-ci, afin que cette incitation matérielle contribue à relever rapidement le niveau de scolarité du personnel enseignant. Cette politique fit l'affaire des universités qui y trouvèrent une clientèle générant un fort volume de formation, à un coût assez bas, compte tenu des subventions que les universités retiraient, d'autre part.
>
> «Ainsi, un peu tout le monde y trouva son compte. Les enseignants rehaussaient leur scolarité et amélioraient leur situation matérielle, le gouvernement amenait les enseignants à se conformer aux normes qu'il avait lui-même édictées pour pratiquer l'enseignement, et les universités voyaient grossir une clientèle qui déclenchait la mécanique des subventions gouvernementales»(1).

Cette analyse, la Commission l'achève par ces questions:

> «La situation du perfectionnement des maîtres est-elle la même en 1982 qu'au début des années 60? Le système actuel du perfectionnement des «maîtres» doit-il continuer à fonctionner de la même façon?»(2)

Sa réponse est la suivante:

> «Il faut continuer à encourager les enseignants qui désirent se perfectionner en voulant poursuivre une scolarité pertinente à leur emploi, par exemple, en remboursant les coûts de leur scolarité. Cependant, (...) il n'y a pas lieu d'associer ce perfectionnement à la promotion salariale des enseignants. Les montants ainsi dégagés pourraient être affectés à des catégories sociales qui ont peu bénéficié des ressources éducatives».
>
> D'ailleurs, observe la Commission, comme il a été mentionné plus haut (par. 3.4), «il n'a jamais été démontré, qu'au-delà d'un certain seuil de scolarisation,

1. *Op. cit.*, p. 447
2. *Ibid.*

il y avait un lien de causalité entre l'augmentation de la scolarité et la compétence professionnelle des enseignants. Dans cette optique, nous croyons plus important d'associer la formation et le perfectionnement des enseignants au vécu et à la tâche de ceux-ci»(1).

La recommandation formulée par la Commission ne présente pas, toutefois, la même netteté que le texte du corps de son rapport. L'accord n'est pas unanime et la proposition maintient, bien qu'elle l'atténue, le lien entre la scolarité et la rémunération:

> «Étant donné
>
> a) les efforts remarquables investis dans le perfectionnement des enseignants depuis plus d'une décade;
>
> b) l'importance des besoins de formation dans d'autres secteurs de la population;
>
> La Commission recommande, à la majorité des voix,
>
> aux parties concernées, de réviser le système de promotion salariale des enseignants, afin qu'à l'instar des autres pratiques vécues dans le secteur de l'éducation, la scolarité supplémentaire au seuil d'entrée se traduise en années d'expérience pour des fins de promotion salariale, seulement lorsqu'elle est pertinente aux tâches de l'enseignant»(2).

Une recommandation minoritaire s'exprime ainsi, reprenant plus directement le propos du corps du rapport:

> «que l'on mette un terme au système de la double promotion salariale des enseignants en vertu de laquelle la scolarité (enrichie du perfectionnement crédité) s'ajoute aux années d'expérience pour déterminer leur rémunération»(3).

Un membre inscrit sa dissidence de la manière suivante:

> «Je reconnais, avec tous les commissaires, que le mode actuel de perfectionnement des enseignants est à réexaminer. Il faut que ceux-ci puissent tirer un meilleur profit des efforts qu'ils font en ce sens et que la société québécoise retire davantage des ressources qu'elle y investit.

---

1. *Id.*, p. 451
2. *Id.*, rec. 306, p. 470
3. Id., p. 471

«Cependant, à mon avis, il n'appartient pas à une commission d'étude de se prononcer sur des aspects de cette question qui relève de la négociation collective»(1).

Enfin, la Commission attire l'attention sur les besoins de deux groupes d'enseignants, auxquels il faudrait consacrer des ressources en priorité. Elle recommande

«que, pour reinstaurer un certain équilibre entre les différentes catégories d'enseignants, et étant donné les besoins de perfectionnement identifiés, les instances intéressées favorisent surtout le perfectionnement des enseignants et enseignantes du secteur dit «professionnel», de même que celui des enseignants et enseignantes du primaire»(2).

- Le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec estime que le perfectionnement crédité, par son aspect mercantile, a dévalorisé le perfectionnement non crédité». Il considère également que «les commissions scolaires en collaboration avec les syndicats ont encouragé le perfectionnement crédité au détriment du perfectionnement non crédité en consacrant une grande partie de leur budget de perfectionnement au remboursement des frais de scolarité». Sa recommandation est la suivante:

  «que le budget de perfectionnement des commissions scolaires soit consacré en priorité aux activités de perfectionnement non crédité»(3).

  Le Conseil distingue en outre le cas du recyclage, qu'il définit ainsi:

  «programme d'étude pour permettre à un enseignant soit de remettre ses connaissances à jour lors de la parution d'un nouveau programme ou après être sorti de l'enseignement pendant un certain temps,

  soit de se réorienter lors d'un changement de discipline ou de niveau».

  De l'avis du Conseil, ce recyclage doit être «à la charge de l'employeur et faire l'objet d'une enveloppe budgétaire séparée»(4).

---

1. *Ibid*,
2. *Id.*, rec. 307, p. 471
3. *Op. cit.*, pp. 5-6
4. *Id.*, p. 3

- Selon le Conseil supérieur de l'éducation,

> «il importe de faire en sorte que les possibilités de recyclage et de perfectionnement soient adéquates et qu'elles soient axées sur les besoins réels de l'activité pédagogique.
>
> «(...) aussi, les nouveaux programmes d'études entraînent des changements tant dans leur contenu que dans leur philosophie et leurs approches pédagogiques; pour leur part, les nouvelles politiques pédagogiques du ministère amènent de nouveaux changements dans l'organisation des services et dans les pratiques mêmes du personnel».

Le Conseil recommande, en conséquence,

> «que les ententes collectives visent à maintenir les possibilités individuelles et collectives de perfectionnement et de recyclage;
>
> «que le critère majeur de l'attribution des fonds de perfectionnement soit la pertinence avec la tâche de l'enseignant (...);
>
> «que les besoins d'ensemble liés aux nouveaux programmes et aux nouvelles politiques pédagogiques soient privilégiés»(1).

Le perfectionnement des enseignants est nécessaire et il faut en assurer le financement. Des cibles se dressent assez nettement: des activités plus diversifiées et proches des tâches des enseignants; une assistance à des groupes d'enseignants dont les besoins sont plus pressants. L'accord est moins général quant aux modalités du financement, particulièrement quant au lien entre la scolarité et la rémunération qui conditionne fortement l'organisation actuelle du perfectionnement des enseignants.

Selon les résultats des enquêtes recensés plus haut, seulement un enseignant sur trois envisage favorablement la remise en cause des dispositions selon lesquelles une année de scolarité entraîne une augmentation de salaire (supra, p. 16). Cependant, il ressort de ces mêmes résultats que l'opposition ne serait pas invincible si une modification de ces dispositions permettait de nouveaux aménagements dans l'organisation même du perfectionnement (supra, p.19). La section suivante considérera, à cet égard, les conditions susceptibles d'offrir les meilleures incitations au perfectionnement.

Viser des cibles clairement désignées et résolument recherchées, introduire des aménagements concrètement plus favorables: ces deux motifs de remise en cause du présent système n'emportent-ils pas les arguments opposés par le C.E.F.P.E.?

---

1. *Pour une amélioration des ententes collectives*, février 1982, pp. 17-18

- «D'abord, dit le Comité, le phénomène de la course aux crédits n'a pas une ampleur inquiétante. (...) Les avantages pécuniaires (... ne s'appliquent pas aux enseignants qui ont moins de 14 ans de scolarité»(1). Le «phénomène» se délimite effectivement, mais assez paradoxalement, du point de vue des objectifs du perfectionnement, au détriment de ceux qui ont le plus besoin de soutien.

- «En outre, dans l'ensemble, c'est le quart des enseignants qui suivent des cours à l'université»(2). Autre délimitation. Mais elle peut s'entendre tout à l'inverse: voilà des ressources considérables dont ne bénéficient que le quart des enseignants. Ne pourraient-elles profiter à un plus grand nombre?

- «L'accès à l'université (est) mis en question au moment où une clientèle qui en était exclue jusqu'à une date récente (...) pourrait s'y adonner à des activités rémunératrices». «Ce mode de promotion individuelle correspond strictement à la structure économique de notre société»(3). Il s'agit moins de l'accès à l'université que de la manière de tenir compte des qualifications obtenues. À cet égard, la situation des enseignants a atteint un seuil qui voisine désormais celui des autres groupes professionnels et qui n'exige plus que les enseignants bénéficient d'avantages particuliers.

Fondamentalement, ce sont les perspectives de l'éducation permanente et de la formation professionnelle continue, ce sont les objectifs mêmes du perfectionnement des enseignants qui, d'une part, invitent les enseignants à se prendre en charge dans le maintien et le développement de leur compétence, à l'instar des autres groupes professionnels, d'autre part, appellent le soutien de l'État en vue de cibles de développement du personnel enseignant qu'il lui appartient de désigner, en concertation avec les intéressés, selon les nécessités de l'évolution de l'enseignement et de l'évolution des effectifs eux-mêmes. La hausse générale de la scolarité des enseignants a pu être ainsi une cible désignée au cours de la période qui a succédé à la réforme scolaire des années 60. Les priorités se portent maintenant vers les besoins persistants de certains groupes d'enseignants et vers les besoins éprouvés plus immédiatement dans l'accomplissement de leurs tâches par tous les enseignants. L'appui financier de l'État au perfectionnement des enseignants doit également tenir compte des besoins de l'ensemble de la formation des adultes.

Une modification des dispositions qui associent la scolarité à la rémunération des enseignants n'ira pas sans effets, doit-on prévoir, sur le nombre de leurs inscriptions à l'université. D'un côté,

1. *Op. cit.*, p. 25
2. *Ibid.*
3. *Id.*, p. 26

une telle modification ne saurait intervenir abruptement. Une planification sera possible autant que nécessaire, selon une dynamique saine qui suscitera des étudiants plus critiques, moins enclins à se satisfaire de cours éloignés de leurs besoins, et qui engagera les universités à créer des activités qui répondent mieux aux attentes. D'un autre côté, les universités recevront des sollicitations dans d'autres directions: le développement des études de 2e et de 3e cycles, la diversification de leurs services dans de nouvelles formes de collaboration, sur le terrain, avec les milieux scolaires.

De quelle manière modifier les dispositions actuelles? Plusieurs hypothèses se présentent:

- admettre au compte de la scolarité reconnue pour fins de rémunération les seules études pertinentes aux tâches des enseignants, accomplies dans des programmes approuvés;

- fixer une limite au cumul des études de même niveau; déjà, le *Règlement numéro 5* permet de reconnaître «les études de culture générale» seulement «jusqu'à concurrence d'un maximum de quinze années»(1); la Commission d'étude sur la classification des enseignants a envisagé une mesure semblable pour «les études de formation professionnelle» dont le compte, par exemple, ne dépasserait pas seize ans dans le cas d'études de premier cycle, moyennant la marge d'une année supplémentaire, jusqu'à dix-sept ans(2);

- combiner différemment, dans l'échelle de traitement, l'expérience et la scolarité; par exemple, établir une échelle unique de trente échelons dans lesquels il serait possible de progresser à raison d'un échelon pour une année d'expérience, de même que d'un échelon pour une année de scolarité,

  des échelons 1 à 10, dans le cas d'études de premier cycle universitaire,

  des échelons 6 à 25, à la suite d'un diplôme de deuxième cycle,

  des échelons 11 à 30, à la suite d'un diplôme de troisième cycle;

- adapter le régime général de l'éducation des adultes, c'est-à-dire appliquer les mesures communes telles que

  la déduction des frais de scolarité du revenu imposable,

---

1. *art.* 6.1
2. *Rapport*, février 1975

le remboursement des frais de scolarité et d'autres frais par l'employeur, dans les cas qu'il détermine,

l'attribution d'un montant forfaitaire au terme d'un programme désigné, comme prime d'encouragement.

Une autre voie de développement du perfectionnement des enseignants s'ouvre ainsi, sous l'angle du financement:

- réviser, en respectant les mécanismes d'établissement des conditions de travail des enseignants dont elles font partie, les dispositions actuelles qui associent la scolarité et la rémunération, de manière à les rapprocher le plus possible du régime général de l'éducation des adultes;

- accroître les crédits dont disposent les comités locaux de perfectionnement et les crédits attribués aux plans nationaux de perfectionnement;

- engager les comités locaux à utiliser les fonds disponibles de manière à diversifier les activités de perfectionnement en les rapprochant des besoins des enseignants dans l'accomplissement de leurs tâches;

- accorder priorité aux groupes d'enseignants qui présentent des besoins plus pressants:

  les enseignantes du primaire, d'abord celles qui comptent moins de quinze ans de scolarité;

  les enseignants et les enseignantes du secondaire professionnel.

  les enseignants et les enseignantes des régions éloignées des grands centres,

  les enseignants et les enseignantes appelés à des tâches différentes ou nouvelles,

  les enseignants et les enseignantes mis en disponibilité,

  les enseignants et les enseignantes désireux de poursuivre des études de 2e ou de 3e cycles et d'entreprendre des recherches.

4.3 Les incitations

Il ressort des résultats des enquêtes mentionnées plus haut que l'avancement professionnel constitue, chez les enseignants, un facteur de motivation important à l'égard du perfectionnement. Si l'acquisition de nouvelles années de scolarité est détachée de ses effets actuels sur la rémunération, le risque n'est-il pas grand de détacher aussi les enseignants du perfectionnement? Ou bien peut-on croire que d'autres facteurs sont susceptibles de les inciter à continuer leur formation?

- Il a été observé que les motifs d'«amélioration de la compétence» et d'«accroissement des connaissances» importent grandement aux enseignants. Cependant, le motif de l'«avancement salarial» introduit une dialectique entre motifs intrinsèques et motifs extrinsèques que des études ont mise en lumière. Des chercheurs ont constaté

  > «que des personnes qui avaient entrepris des tâches pour le simple plaisir de la chose, donc pour des motifs purement intrinsèques, perdaient assez facilement cette motivation dès qu'on utilisait des formes de motivation extrinsèque pour les amener à accomplir les mêmes tâches;
  >
  > «que cet effet négatif de la motivation extrinsèque sur la motivation intrinsèque n'avait pas souvent sa contrepartie, à savoir que la motivation intrinsèque pouvait rarement être suscitée par la motivation extrinsèque»(1).

  Par ailleurs, quand les enseignants manifestent leur attachement au maintien du lien entre scolarité et rémunération, il appert qu'ils «pourraient probablement accepter une remise en cause du modèle actuel (...) pourvu que l'on veuille bien prévoir des modifications de leurs conditions de travail qui leur soient acceptables». Les conditions mentionnées sont la compensation monétaire ou la réduction de charge. À cet égard, le principal obstacle que les enseignants identifient, ce sont «les heures de travail trop longues et trop fatigantes»(2).

- La reconnaissance des acquis constitue un facteur auquel sont sensibles les enseignants. Le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants a souligné l'importance d'une juste valorisation des activités «non formelles» du perfectionnement. Il a observé «une tendance à souhaiter une reconnaissance plus formelle pour un certain nombre d'activités se déroulant en milieu scolaire».

---

1. Roger A. Cormier et alii, *Op. cit.*, p. 79
2. *Id.*, p. 62

> «Dans tous les cas, selon le Comité, il est impérieux de mettre fin au dilemme qui oblige les enseignants à choisir entre, d'une part, des activités classiques sanctionnées par des diplômes et, d'autre part, des activités non formelles qui ne sont soumises à aucun contrôle de qualité. De plus en plus, les enseignants veulent des activités de perfectionnement formelles et non formelles dont la qualité soit garantie»(1).

Le Comité a proposé l'établissement d'une «feuille de route» portant mention des activités de formation et de perfectionnement de manière à faciliter l'affectation des enseignants à des tâches qui correspondent à leur compétence. Cette hypothèse a été retenue dans les éléments de discussion sur «Le droit de pratique des maîtres du primaire et du secondaire»(2).

- La Commission d'étude sur la formation des adultes marque également l'importance de la reconnaissance des acquis en recommandant

> «que le Règlement numéro 5 sur la classification des maîtres soit modifié de façon à ce que le perfectionnement des maîtres, crédité ou non, ne soit pas du ressort exclusif des universités»(3).

Par contre, la Commission propose

> «que, dans la mesure du possible, la participation des enseignants aux activités de perfectionnement se fasse hors des heures de prestation de cours et de leçons»(4).

Un membre précise:

> «Compte tenu du fait que les enseignants du primaire et du secondaire disposent de deux mois de vacances annuelles et de 20 journées pédagogiques annuelles dûment prévues, que, dans la mesure du possible, leur perfectionnement se fasse hors des heures de travail»(5).

Se pose ainsi la question de savoir où et dans quelles propositions situer le perfectionnement, pendant le temps ou en dehors des heures de classe ou des heures de travail, de manière à ce que les enseignants y trouvent une condition favorable.

---

1. *Op. cit.*, pp. 28 et 29
2. *Fiche IV*, pp. 15 et 21
3. *Op. cit.*, rec. 303, p. 470
4. rec. 305
5. *Id.*, pp. 470-471

- À cet égard, le Conseil supérieur de l'éducation préconise le recours à

  «des formules diverses (courts stages, rencontres, usage des télécommunications) prévoyant l'utilisation du tiers des journées pédagogiques, de l'ensemble du temps de disponibilité des enseignants, de même que celle du temps personnel de chaque enseignant sur une base volontaire»(1).

- Le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec estime que le «recyclage», au sens déterminé qu'il lui donne (voir supra, p. 59), doit être «à la charge de l'employeur» et «pris sur le temps de travail»(2).

  Par ailleurs, le Conseil observe que, «de façon générale, le perfectionnement n'est pas envisagé comme une formation continue par les enseignants». «Nous devons répandre, conclut-il, chez les enseignants, la notion d'éducation permanente». Il propose à cette fin

  «que le contenu du perfectionnement non crédité soit déterminé par l'enseignant;

  «que pour «motiver» l'enseignant à se perfectionner sans qu'il y ait l'attrait de crédits, les activités de perfectionnement non crédité puissent être considérées dans le profil de l'enseignant et comptabilisées dans son dossier;

  «que les commissions scolaires facilitent la participation aux activités de perfectionnement non crédité par le financement des activités et la libération des enseignants sur leur temps de classe»(3).

  Une dernière voie de développement doit compléter la précédente, en touchant la motivation des enseignants à l'égard de leur perfectionnement et en visant l'établissement de conditions qu'ils jugent favorables:

---

1. «Les journées pédagogiques au primaire», dans *Rapport 1981-1982. Activités*, p. 109
2. *Op. cit.*, p. 3
3. *Id.*, p. 5-6

- moduler les aménagements des activités de perfectionnement pendant et hors des heures de classe et des heures de travail, de manière à offrir des conditions favorables, en recourant éventuellement à la compensation monétaire ou à la réduction de tâche;

- attester sous la responsabilité de l'organisme ou de l'établissement instigateur - ministère de l'Éducation, commission scolaire, collège, université -, de la participation de l'enseignant à une activité de perfectionnement;

- porter, sur la «fiche des qualifications» de l'enseignant la mention des activités de perfectionnement accomplies, afin qu'il en soit tenu compte dans son affectation.

RÈGLEMENT NO 5 DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION RELATIF AUX CRITÈRES D'ÉVALUATION DE LA SCOLARITÉ COMME FACTEUR SERVANT À DÉTERMINER LA QUALIFICATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT

LOI SUR LE CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION
(L.R.Q., 1977, c. C-60, a. 30)

1. Définition de la scolarité

Les études poursuivies avec succès sous l'autorité d'une institution d'enseignement reconnue par le ministre de l'Éducation et sanctionnées par une attestation officielle, également reconnue par le ministre de l'Éducation, constituent la scolarité.

2. Définition de l'année de scolarité à temps complet

2.1 Dans le cas d'études à temps complet, une année académique complète ne vaut toujours qu'une année de scolarité, quel que soit le nombre de crédits qu'elle comporte, pourvu que ce nombre corresponde à environ trente (30) crédits.

2.2 Un crédit correspond à quarante-cinq heures d'activités de formation pouvant comprendre des leçon magistrales, des travaux pratiques d'atelier ou de laboratoire, des devoirs, des recherches, des séminaires, des lectures personnelles, etc., reconnues ou exigées par l'autorité responsable de l'organisation des cours suivis.

3. Études à temps complet

3.1 Si une personne a été admise à un cours avec une scolarité inférieure à la norme d'admission à ce cours, on lui reconnaît les années de scolarité qui correspondent à cette norme à condition que la personne ait réussi au moins la première année de ce cours.

3.2 Si une personne réussit un cours en un temps inférieur à la durée régulière de ce cours, on lui reconnaît les années de scolarité correspondant à la durée régulière de ce même cours.

3.3 Si une personne a suivi plusieurs cours de nature ou de niveau partiellement différents, seule lui est comptée, en crédits, la durée des études consacrées à l'acquisition de connaissances nouvelles.

4. Études à temps partiel intégrées dans un programme régulier

4.1 Pour un programme donné, l'évaluation des études à temps partiel s'effectue en fonction du nombre d'années de scolarité attribuées aux études à temps complet.

4.2 Si une personne a suivi plusieurs cours de nature ou de niveau partiellement différente, seule lui est comptée, en crédits, la durée des études consacrées à l'acquisition de connaissances nouvelles.

4.3 Si une personne a été admise à un cours de formation générale avec une scolarité inférieure à la norme d'admission à ce cours, on lui reconnaît les années de scolarité qui correspondent à cette norme à condition qu'elle ait réussi au moins la première année de ce cours ou l'équivalent de cette première année.

5. Cours non intégrés à un programme régulier

5.1 On attribue à chaque cours reconnu une fraction d'année de scolarité telle que définie à l'article 2 du présent règlement.

5.2 On détermine le nombre d'heures d'activités de formation à attribuer à un tel cours, en tenant compte:

a) des renseignements fournis par l'autorité responsable des cours;

b) de la nature, de la durée et du niveau du cours;

c) d'opinions comparatives d'experts;

d) de comparaisons avec d'autres cours de nature semblable;

e) d'une charge moyenne de quarante-cinq heures d'activités de formation par semaine.

5.3 Pour être compté, un cours doit comporter une durée totale minimum de quatre-vingt-dix heures d'activités de formation.

5.4 Si un cours recouvre partiellement la matière d'un cours déjà compté, seule est comptée, en crédits, la durée des études consacrées à l'acquisition de connaissances nouvelles.

5.5 Les cours donnés par correspondance, radio, télévision ou tout autre moyen et qui ne sont pas intégrés à un programme officiel d'études ne sont pas reconnus.

6. Reconnaissance des études

6.1 Les études de culture générale sont reconnues dans leur totalité jusqu'à concurrence d'un maximum de quinze années.

6.2 Les études de formation professionnelle correspondant aux exigences d'une spécialisation sont reconnues dans leur totalité.

6.3 Les cours d'éducation populaire et ceux qui peuvent leur être assimilés sont ceux qui s'adressent au grand public. Parmi ces cours, ne sont pas reconnus ceux qui ne comportent aucun prérequis en scolarité ou en expérience et qui ne conduisent à aucun diplôme attestant d'un niveau de connaissance ou qui ne préparent pas à une fonction de travail.

7. Équivalences

7.1 La scolarité du système scolaire du Québec est la base d'évaluation pour déterminer comparativement la scolarité des études poursuivies hors de ce système.

7.2 Si une personne a poursuivi des études qui ne se comparent pas directement avec des études du système du Québec, ou qui conduisent à un diplôme qui n'a pas son correspondant dans ce système, le ministre de l'Éducation établit la correspondance de ces études en années reconnues de scolarité.

7.3 Dans le cas d'études entreprises dans un ordre non conventionnel, on accorde la scolarité faite.

7.4 En aucun cas, la scolarité ne doit dépasser la scolarité normale requise pour l'obtention d'un diplôme sanctionné par une attestation officielle reconnue par le ministre de l'Éducation.

7.5 Il est loisible au ministre de l'Éducation d'établir une équivalence en années de scolarité pour une compétence particulière acquise autrement que par des études poursuivies dans une institution d'enseignement reconnue.

8. Entrée en vigueur

Le présent règlement entre en vigueur à compter de la date de son approbation par le lieutenant-gouverneur en conseil.